بسم الله الرحمن الرحيم



جامعـــــــة اليرمـــــــوك

كليـــــــة التربيـــــــة

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

الحُكم الأخلاقي لدى طلبة المدارس في مدينة حيفا في ضوء بعض المتغيرات

Moral Judgment among School Students in Haifa City in Light of Some Variables

إعـــداد

حسام حنا قسيس

باشراف الأستاذ الدكتور

شفيـــق علاونــــة

الفصل الدراسي الأول

2011-2010

الحُكم الأخلاقي لدى طلبة المدارس في مدينة حيفا في ضوء بعض المتغيرات

إعـداد

حسام حنا قسيس

بكالوريوس إرشاد نفسي، جامعة اليرموك، 2008

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

الأستاذ الدكتور شفيق فلاح علاونه .... مشرفاً رئيسـاً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

الدكتور عبد الناصر ذياب الجراح ....عضواً

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

الدكتور نضال كمال الشريفين ....عضواً

أستاذ مساعد في علم القياس والتقويم، جامعة اليرموك

الدكتور خالد محمد العمري ....عضواً

أستاذ مشارك في التربية الابتدائية، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة

2010/12/29

الإهـــداء

إلى روح جدتي رحمها الله تعالى وأسكنها فسيح جناته

إلى كينونة الصفاء وجوهرة الوفاء وباعثة الطمأنينة والأمل

إلى الحنونة الغالية نبع العطف والإيثار. إلى من فاقت طبيعتها كل النساء

إلى من كرست جهدها في الدعاء لي بالنجاح والتوفيق.... أمي الحنون حماها الله

إلى الذين أقف شامخاً مرفوع الرأس بينهم

إلى رفاق الدرب مصدر قوتي ووجودي الذين لم يألوا جهداً وتقديماً للعون والمساعدة لي

أبي إخواني وأخواتي بارك الله فيهم

الباحث

حسام حنا قسيس

شكــر وتقديــر

أشكر إلهي في كل حين على عظيم فضله وجزيل عطائه، الذي سدّد خطاي وأنار طريقي، وألهمني من لدنه علماً.

في البداية يطيب لي أن أتوجه بالشكر والتقدير إلى جلالة الملك الهاشمي عبـد الله الثـاني الذي أتاح لنا المجال بأن ننهل من المعرفة في الجامعات الأردنية، تدعيماً للأخـوة فـي العروبـة حفظه الله ورعاه.

وأتوجه بالشكر والتقدير إلى أستاذي المشرف؛ الأستاذ الدكتور شفيق فلاح علاونـة علـى معاملته الإنسانية وجهوده المخلصة في إتمام هذه الرسالة وإخراجها بهذه الصورة، فقد كان ناصحاً أميناً حريصاً على شحذ همتي بالقوة والعزيمة.

وأتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الدكتور عبد الناصر الجـراح، والـدكتور نضال الشريفين، والدكتور خالد العمري على تفضلهم وتلطفهم بقبول مناقشة هذه الرسالة مـسددين ومصوبين وموجهين.

وأود أن أرد الفضل لأهله، فأشكر المدارس العربية التي سمحت لي بتوزيع أداة الدراسـة على مجتمعها الطلابي.

وأسأل الله أن يسدل رحمته عليّ في الحاضر والمستقبل، وأن يراعني وينير بصيرتي فـي هذه الدنيا.

جزى الله الجميع خير الجزاء

الباحث

حسام قسيس

قائمـــة المحتويـــات

الموضوع	الصفحة

فهرس الجداول

رقم الجدول	الجـــدول	الصفحة

فهرس الملاحـــق

الملخــص

قسيس، حسام. الحُكم الأخلاقي لدى عينة من طلبة المدارس في مدينة حيفــا في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك. (2010) . (المــشرف: أ. د. شفيق فلاح علاونة).

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى الحُكم الأخلاقي لدى عينة من طلبة المدارس في مدينــة حيفا، كما هدفت الكشف عن الفروق في مستوى الحُكم الأخلاقي في ضــوء متغيــرات الجــنس، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي.

تكونت عينة الدراسة من (387) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانويــة، مــنهم (142) طالباً، و(245) طالبةً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الاسترجاعي، وللكشف عن الحُكم الأخلاقي. استخدم مقياس تحديد القضايا الذي طوره رست (Rest) لقياس مستوى النمو الأخلاقي، والمترجم من قبل نصير (1981)، والمكون من ست قصص تعرض كل قصة قــضية أخلاقية.

أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة المرحلة الثانوية في مدينة حيفا جــاءوا ضــمن المرحلــة الرابعة من مراحل الحُكم الأخلاقي وجاءت في المرتبة الأولى، بأعلى تكرار بلــغ (133)، تلاهــا المرحلة الخامسة (5A, 5B) في المرتبة الثانية بتكرار بلغ (131)، وجاءت المرحلة الثالثــة فــي المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (119). وجاء المرحلة الثانية في المرتبة الأخيرة بتكرار بلــغ (4) كمــا أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالــة ($\alpha = 0.05$) فــي مراحل الحُكم الأخلاقي تعزى لاختلاف متغير الجنس، أو المستوى الاقتصادي الاجتماعي.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أبرزها العمل على تعزيز المفاهيم الأخلاقية وتنمية الفهم الإيجابي للأحكام الأخلاقية، وترسيخ مفاهيم العدل والمساواة لدى الطلبة مــن خــلال البرامج التربوية الهادفة والمناهج الدراسية.

الكلمات المفتاحية: الحُكم الأخلاقي، طلبة المدارس، مدينة حيفا.

الفصل الأول

خلفيـــة الدراســـة

مقــدمة

يرتبط رقي المجتمع وتطوره بالأخلاق، وهي ضرورية لتحقيق التوازن والانسجام بين أفراد المجتمع، كما تسهم الأخلاق في بناء شخصية الفرد، وتنميتها، وصقلها، وتساعده على التكيف مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وبالتالي تحقيق السعادة التي تنشدها البشرية في كل مكان وزمان، وقد أدركت البشرية عبر تاريخها أهمية الأخلاق في حياتها، وأخذ كل مجتمع يغرس الأخلاق لدى أفراده، بل إن الشرائع السماوية ركزت على الأخلاق، واعتبرتها ثمرة التزام الأفراد بما جاءت به، كما جعلت الأخلاق أساس تعامل الأفراد والمجتمعات فيما بينهم.

وقد حظيت الأخلاق بالاهتمام والدراسة والتفسير على مرّ العصور؛ باعتبار النمو الخلقي مظهر من مظاهر النمو يمر بمراحل تطورية متصاعدة كالنمو الجسمي، أو الانفعالي، أو العقلي، أو الاجتماعي، ويظهر تدريجيًا على نحو متوقع وغير فجائي (كامل والشوني، 2000).

وشهد العقد الماضي اهتماماً متزايداً بالحُكم الأخلاقي مدفوعاً بالقلق العالمي الناتج عن الاندفاع نحو السلوك الإجرامي والمنحرف في المجتمعات الحديثة، ونتيجة للمشكلات العالية للسلوك غير الأخلاقي في العديد من الميادين (Narvaez & lapsley, 2008).

وعبّر الفلاسفة عن أهمية الأخلاق، وتعددت منطلقاتهم وآراؤهم، فيرى سقراط مثلاً بأن الأخلاق راسخة لدى الفرد، وهي وحدة متكاملة تتكون من التعبير، والاعتقاد، والعمل، ولا يجوز بأي حال تجزئتها، وأنها طريق الوصول إلى السعادة (شكري، 2002). كما رأى أفلاطون أن الحق، والخير، والجمال، طريق الوصول إلى السعادة، وأن الأخلاق تكون من خلال العقل، أي

المقدرة على التمييز بين الخير والشر، وأن السلوك المرغوب فيه ينبغي أن يكون راسخاً في نفس الفرد، إذ لا قيمة للخلق الحسن إذا لم يكن راسخاً، وغير متكرر لدى الفرد، وأن عمل الخير يكون لذاته، وليس لغيره كمنفعة شخصية مثلاً، كما ركز أفلاطون على أخلاق: العدل، والشجاعة، والقوة، والحكمة، والعفة، والطهارة (رشوان، 2002).

كما حظيت الأخلاق في الديانتين المسيحية والإسلامية، بأهمية بالغة، على اعتبار أن مصدر هاتين الديانتين هما الله وحده، وبالتالي فإن مصدر الأخلاق تكون من التشريع الذي جاء به الأنبياء، وركزت هاتان الديانتان على أخلاق العفة، والأمانة، والشجاعة، والبر، والحياء، والإخلاص، والتعاون، والصبر، وغيرها، والتي كان لها دور كبير في تطور تلك المجتمعات (الصانع، 2000).

ويعود أصل كلمة الأخلاق إلى ترجمة الكلمة الإنجليزية (Morals) وتعني: العادات والتقاليد والأعراف. وفي المفهوم اللغوي هي: المروءة والطبع والسجية. ويمكن اعتبار الأخلاق مجموعة من القواعد الاجتماعية والثقافية التي يتذوتها الفرد، فتعمل على ضبط سلوكياته في المواقف الاجتماعية من مبدأ الواجب والضمير، ومقاومة مغريات الحياة والحدّ من السلوكيات والممارسات غير الصحيحة أو الوقوف في وجهها (رشوان، 2002). وهي كل ما يحمله الإنسان من قيم إيجابية (فضائل)، أو قيم سلبية (رذائل) يعكسها على نفسه وعلى المجتمع (Haidt, 2001).

وعرف عدس وتوق (1998) الأخلاق بأنها: مجموعة من المبادئ التي تزيد من قدرة الفرد على تمييز الأعمال والسلوكات الصائبة من الخاطئة.

كما عرف هيسر (Hauser, 2006: 42) الأخلاق بأنها: صفة بشرية غريزية قد تكون سلبية أو إيجابية، حيث أن سلبياتها أو إيجابيتها تتأثر بعوامل الثقافة، والخلفية الاجتماعية، والأسرة، والبيئة، والعوامل الفردية والنفسية.

ويرى كارثر ولورنس وستيش (Carruthers, Laurence & Stich, 2004) أن الأخلاق هي قواعد وقوانين وأحكام فردية، تحدد أفعال الفرد اجتماعيًا، وترتبط بمجموعة من العوامل والدوافع الداخلية والخارجية للفرد.

أما القائمي (1998) فيرى أن الأخلاق مجموعة الضوابط ذات المنشأ العقلي أو الإلهي، غرضها ضمان الروابط الاجتماعية الصحيحة، وهذه الروابط تحكم الإنسانية والمجتمعات البشرية وهي تتبع قواعد وأحكامًا معينة. لذا فإن دور الوالدين والأسرة والمدرسة والمجتمع مهم جدًا في تأسيس التربية الأخلاقية وتوطيد الروابط الاجتماعية الصحيحة.

من خلال مطالعة التعريفات السابقة يلاحظ أنها أكدت على أهمية الأخلاق، وأن هناك العديد من القواعد التي تحكمها، وفي ضوء ما سبق يمكن للباحث أن يعرّف الأخلاق بأنها: سمات وخصائص تميز الفرد خلال تعامله مع المواقف التي تواجهه خلال حياته اليومية محكومة بمجموعة من القواعد والقوانين التي يستند إليها والتي يستمدهما من قناعاته الشخصية.

لقد حظي مفهوم الأخلاق في العصر الحديث بالعديد من الدراسات والأبحاث، وقد ركزت البحوث النفسية على نمو ثلاثة عناصر أساسية للأخلاق، والعلاقة بين هذه العناصر، وتتضمن العنصر المعرفي، والعنصر السلوكي، والعنصر الإنفعالي، حيث ظهرت الدراسات الأولى لهذا الموضوع على يد بياجيه (Piaget) من خلال نظريته في النمو المعرفي، الذي اعتمد معايير عدة تتحكم في السلوك الأخلاقي للفرد، من خلال عرض مواقف على الأطفال من عمر أربع سنوات، إلى اثني عشر عامًا بعد ملاحظتهم أثناء اللعب، إذ كان يسرد عليهم أسئلة تهدف إلى تعريفهم ببعض المفاهيم: كالسرقة، والكذب، والعقاب، والعدالة، ليرى كيف ينظرون إلى القواعد الأخلاقية، وتوصل إلى عدة مراحل تشكل ما يسمى بالنمو الأخلاقي لدى الفرد (موسى، 2001؛ مجيد، 2009).

ويُعّد النمو الأخلاقي واحداً من أهم مظاهر النمو الاجتماعي، والانفعالي لشخصية الإنسان، ويقصد بالنمو الأخلاقي جملة التغيرات التي تطرأ على الأحكام الأخلاقية للفرد أثناء فتـرة نمـوه، ولعل الأهمية القصوى للأخلاق والنمو الخلقي تأتي من كون الأخلاق عنصراً أساسياً من عناصـر وجود المجتمع وبقائه، ومقوماً جوهرياً من مقومات كيانه، فلا يستطيع أي مجتمع أن يبقى ويستمر دون أن تحكمه مجموعة من القوانين والقواعد المنظمة لعلاقات أفراده بعضهم ببعض، وتكون لهم بمثابة المعايير المعتمدة في توجيه سلوكهم، وتقويم انحرافهم، لذا يمكن القول بأن المبادئ الأخلاقية تهدف إلى تقوية العلاقة الاجتماعية، وتعزيز تكيف الفرد مع نفسه والتصرف وفق معتقداته (العايش، 2010).

ويعتبر إدراج القيم الأخلاقية وتطوير الحُكم الأخلاقي من المواضيع المثيرة للجدل. ويختلف إجراء تعليم الحُكم الأخلاقي من بيئة إلى أُخرى في المجتمعات الجماعية ويتم تعليم الحُكم الأخلاقي والسياسي والفكري من خلال التعليم وخبرات الحياة. ويواجه المعلمون في المجتمعات الديمقراطية معضلة تتمثل في إدراج تعليم الحُكم الأخلاقي بشكل غير ظاهر في المناهج أو إدراجه بشكل واضح، فهناك دعم للأسلوب الشامل في تعليم الحُكم الأخلاقي في المنهاج، وعلى الرغم من ذلك، تتوقع المجتمعات من مواطنيها أن يتعاملوا بطريقة أخلاقية. وقامت العديد من المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية بإدراج تعليم الحُكم الأخلاقي على الرغم من التحفظات ضد ذلك (Narvaez & Lapsley, 2008).

وتكتسب الأخلاق أهمية كبيرة في حياة الفرد وحياة المجتمع، وبالتالي فإن تنشئة الفرد من الناحية الخلقية تقوم أساساً على مهمة تعليمه أن يسلك ويتصرف بطرق ووسائل مقبولة من المجتمع الذي يعيش فيه، وتتم عملية التعلم بشكل تدريجي، إذ أن الفرد لا يولد مزوداً بمجموعة من القوانين

والأنظمة الخلقية التي تنظم شؤون حياته كفرد من جماعةٍ، وإنما يحتّاج إلى مـن يـساعده لـتعلم ولتطوير هذه القوانين والأنظمة (علاونة، 2010).

وقد وردت العديد من التعريفات لمفهوم الحُكم الاخلاقي فقد عرفه (Haidt, 2001) بأنـه: القيم الفردية، والثقافية، وأنماط السلوك الشخصي والاجتماعي التي يمارسها الفـرد ليميـز بـين الصواب والخطأ.

كما يعرف بأنه: المخرجات الإيجابية التي يمارسها الفرد في الحُكم على الأحداث المحيطة، بصفته مواطنًا إيجابيًا وصالحًا (Sripada & Stich, 2007).

لقد كان بياجيه الرائد الأول الذي أشار إلى النمو الخلقي من خلال دراسته عـام (1931) والتي أجراها على الأطفال من عمر (4–12) سنة، خلص فيها إلى اقتراح عـدة مراحـل للنمـو الأخلاقي وهي:

أولاً: مرحلة ما قبل الأخلاق

تمتد هذه المرحلة من عمر الولادة وحتى السابعة من العمر، وفي هذه المرحلة يكون الطفل متمركزًا حول ذاته حتى الثانية من العمر، فلا تظهر لديه أية قدرة على إصدار الأحكام الخلقية، أو القيام بسلوك خلقي، ويبدأ بعد ذلك الطفل بالتركيز على صاحب السلطة وهو الأب أو الأم ويستمر حتى سن السابعة، ولكن الأخلاق في هذه المرحلة غير قابلة للتعميم على مواقف جديـدة، فالطفـل يمكن أن يصل إلى قناعة بأن الكذب على الوالدين أمر غير جائز ولكنه جائز على المعلم، أو أحـد الزملاء، أو أحد الأشخاص (علاونة، 2010).

ثانيًا: مرحلة الأخلاق الغيرية أو الأخلاق خارجية المنشأ

تمتد هذه المرحلة من عمر السابعة وحتى الثامنة، ويكتشف الطفل في هذه المرحلة قواعـد السلوك، ويعتقد أنها قواعد مفروضة من الكبار الراشدين، وعليه إطاعتها؛ أي أنها قواعـد ثابتـة

وليس من الضروري أن يفهم أساسها العقلي أو المنطقي، والفضيلة هي الالتـزام بهـذه القواعـد المفروضة عليه من الكبار (كفافي، 2009).

ثالثًا: مرحلة العلاقات الأخلاقية القائمة على أساس الاحترام المتبادل

تمتد هذه المرحلة من سن الثامنة حتى الحادية عشرة، وفي هذه المرحلة تـزول الطاعـة المتمثلة بالسلطة إلى الطاعة المتمثلة بالاحترام والتعاون المتبادل بين الرفاق، ويركز الطفـل فيهـا على الأحداث الواقعية والحقيقية المادية الماثلة أمامه، مما لا يسمح للطفل أن يكون مرنًا في أحكامه الخلقية، فهو لا يزال يعتمد في أحكامه على ما يدركه في الواقع الماثل أمامه بغض النظـر عـن الأسباب والدوافع والنوايا التي أوجدت الموقف (علاونة، 2010).

رابعًا: مرحلة الأخلاق الذاتية أو الأخلاق داخلية المنشأ

تظهر هذه الأخلاق في سن الحادية عشرة وما بعدها، وهي أخلاق تنشأ ذاتيًا لدى الأطفـال من خلال التفاعل معًا، وليست مفروضة عليهم من الكبار، وهذه الأخلاق عقلانية ومنطقية، وتعكس مبدأ الاحترام المتبادل والتعاون المشترك بين الزملاء والرفاق، ويظهر فيها مبدأ العدالة والمـساواة (كفافي، 2009).

وانطلاقًا من نظرية بياجيه في تفسير النمو الأخلاقي تعددت النظريات التي تناولت النمـو الأخلاقي بالتوضيح والتفسير ومنها: نظرية فرويد التحليلية النفسية التي ترى أن الإنسان محكـوم بغرائزه الفطرية واللاشعورية في معظم الأحيان، والتي تسيطر عليها الهو وهي الجانب الداخلي من الفرد، والتي تتضمن القوى الغريزية الجنسية، والعدوانية التي يولد الفرد وهو مزود بهـا، فعنـد ظهور حاجة كالعطش، أو الجوع مثلاً يكون مدفوعًا لإشباعها مباشرة، ولذلك فإن فرويد يـرى أن الهو تعمل وفقًا لمبدأ اللذة، أما الأنا فتعمل وفقًا لمبدأ الواقع، وترى أن الفرد عليه إشـباع حاجاتـه بطريقة واقعية، فهو لا يستطيع دائمًا تحقيق ما يريد، وهناك في المقابل الأنا الأعلى المكـون مـن

قسمين هما: الأنا المثالي ويتعلق بالأشخاص الذين يرغب الفرد أن يكون مثلهم، حيث يشعر بالرضا عندما يسلك سلوكًا يتفق مع سلوكاتهم، أما القسم الثاني فهو الضمير: الذي يراقب ويضبط المحرمات، والأعمال غير المشروعة، فيجعل الفرد يشعر بالذنب عند الإساءة، وارتكاب الخطأ، وبشكل عام فإن الأنا الأعلى يعمل وفقًا للمبدأ الأخلاقي (Hamachek, 1995). وبالتالي يرى فرويد أن الفرد الذي يتقمص معايير المجتمع وقيمه يسمى الفرد الأخلاقي، وعلى العكس إذا لم يلتزم بمعايير المجتمع يسمى الفرد اللاأخلاقي (الهنداوي، 2005).

أما نظرية التعلم الاجتماعي، فترى أن تطور السلوك الأخلاقي يتم من خلال النمذجة، وملاحظة السلوك والأفعال التي تصدر عن الآخرين ونتائجها من تعزيز وعقاب، وهي بذلك تتطور كباقي المهمات الأخرى، حيث يقوم الأفراد بتعلم السلوك إذا عزز النموذج عن أفعاله، ويصبح سلوكًا أخلاقيًا، ويتمثل المعايير والقواعد الأخلاقية عن طريق الخبرة، وتعميمها على المواقف المختلفة والمشابهة (غباري وأبو شعيرة، 2009).

وأشار باندورا (Bandura, 1987) إلى أن تعلم السلوك الأخلاقي يكون من خلال خمس عمليات وهي: الانتباه، والترميز، والاحتفاظ، وتنفيذ العمل، والدافع للمثابرة، وأن السلوك الأخلاقي يتم تنظيمه من خلال المعرفة والعاطفة والدافع والاختيار، وأن النمو الأخلاقي عملية طويلة الأمد، يمكن للبيئة الاجتماعية أن تؤثر خلالها على قيم وسلوكات الفرد. كما أن السلوك الأخلاقي يمكن اكتسابه من خلال ملاحظة النموذج وتقليده، وهذا يؤدي إلى تطوير سلوكات مرغوب بها.

أما نظرية كولبرج فقد انطلقت من نظرية بياجيه، ومعتقداته وأفكاره في النمو الخلقي، حيث قام كولبرج بدارسته عام (1969) على عينة من الأطفال الذين تراوحت أعمارهم بين عشر سنوات إلى ستة عشر عامًا من عائلات الطبقة الوسطى والدنيا في شيكاغو، وأضاف بعد ذلك عددًا من

الأطفال القاصرين الأصغر سناً من الأولاد والبنات، من مدن أمريكية أخرى ودول أخرى (غباري وأبو شعيرة، 2009).

ويرى كولبرج (Kohlberg) المشار إليه في غازدا وكورسيني (1986) أن الحُكم الأخلاقي عبارة عن مجموعة من التغيرات التي تحدث في البنية الفكرية، ويتخذ اتجاهين، الاتجاه الأول: وهو اتجاه تقويمي للحُكم على نمو الفرد من خلال أفعاله وتصرفاته إذا كانت صحيحة، أو غير صحيحة. أما الاتجاه الثاني: وهو الاتجاه الوصفي فينظر إلى وصف تطور الفرد أثناء نموه من خلال مواجهته لمشكلات الأخلاقية. ولهذا فإن الحُكم الأخلاقي يشمل القواعد التي من خلالها يستطيع الفرد التمييز بين السلوكات والممارسات الصائبة والخاطئة، ويتم التعبير عنها إما بالرأي أو القرار، ومن هنا فإن الفرد يتوصل إلى الحقوق والواجبات والمسؤوليات لاتخاذ القرارات المتعلقة بالمواقف التي تواجهه.

واعتمد كولبرج في تفسير النمو الخلقي على ما أسماه بتكامل الأساس السيكولوجي للنمو الخلقي، وهو الجانب المعرفي والوجداني والسلوكي، ويتمثل الجانب المعرفي في إصدار الأحكام، والجانب السلوكي في وضع الأحكام موضع التنفيذ، والجانب الوجداني في الشعور بالرضا أو الذنب لإصدار هذه الأحكام وتنفيذها (عويس، 2003).

وقد حاول كولبرج الاحتفاظ بالجوانب الملائمة في نظرية بياجيه والمتوافقة ضمن إطار عمل شامل متوافق من الناحية المنطقية. وبهذا يرى كولبرج أن النمو الأخلاقي يحدث سلسلة من ثلاثة مستويات مختلفة عن بعضها وكل مستوى يحتوي على مرحلتين مختلفين، وبذلك تتطور الأحكام الخلقية في ست مراحل، ويكون الناتج النهائي لهذه المراحل حسب رأيه هو " تطوير حس من العدالة، وليس تطوير المبادئ الأخلاقية الأخرى مثل حب الإنسانية، وهذا يعني أن الشخص قادر على تحديد الإدعاءات الأخلاقية للأشخاص ضمن موقف معين، من أجل خلق توازن بين

الإدعاءات بطريقة قادرة على التعامل بالشكل الأفضل مع التصورات المختلفة لمعظم الأطـراف، وإن كل مرحلة من هذه المراحل هي نوع متجانس من إستراتيجيات التبرير الأخلاقـي، أو إطـار عمل مفاهيمي يهدف إلى الإجابة على " الأسئلة الأخلاقية " وتقسيم المسائل الأخلاقيـة المختلفـة. وبهذا، يمكن القول إن التبرير المنطقي ضمن كل مرحلة يتوافـق عبـر المـشكلات، والمواقـف الأخلاقية المختلفة، إذ تبنى كل مرحلة على المرحلة السابقة وتشتمل عليها، وتمثل بذلك وصفاً أكثر شمولية، وتقدم تصورات جديدة، ومعايير إضافية في إجراء عملية التقيـيم الأخلاقـي، ولا يلعـب محتوى القيم الأخلاقية أي دور في تحديد مرحلة النمو الأخلاقي (Bornstein & Lamb, 1999).

وقد عرف كولبرج (Kohlberg) النمو الأخلاقي بأنه: عملية متصلة يعيشها الفرد بهـدف إقامة نوع من المواءمة بين نظرة أخلاقية معينة، وخبرة الفرد في ما يتعلـق بالحيـاة فـي عـالم اجتماعي يتبنى هذه النظرة، ويتخذ منها معيارًا لسلوك الأفراد في هذا الجانب أو ذاك من جوانـب حياتهم (الصقر، 2005: 13).

وأجرى كولبرج في أطروحة الدكتوراه التي حملت عنوان "تطوير أساليب التفكير والحُكـم الأخلاقي" أولى الدراسات النظامية حول تطور الحُكم الأخلاقي. واتبع كـولبرج نمـوذج بيانـات للتطور المعرفي حيث حاول وصف تطور الحُكم والتفكير الأخلاقيين من ناحيـة سـت مراحـل متسلسلة ولكنه قام بتجميعها في ثلاث مستويات تطورية، مستوى ما قبل التقاليد، ومستوى التقاليد، ومستوى ما بعد التقاليد، ويتم في المستوى ما قبل التقليدي تحديد الحُكم الأخلاقي من خلال النتاجات المادية على الذات. فالمرحلة الأولى، ترتبط بقرارات الطفل في السعي نحو المكافـآت، أو تجنـب العقاب.

ويتم تحديد الخيارات في المرحلة الثانية من خلال تبادل المصالح. ويمتد المستوى التقليدي من الطفولة المتأخرة إلى المراهقة والبلوغ. ويركز الحُكم الأخلاقي في المرحلة الثالثة على السعي

للحصول على الموافقة وانجاز توقعات الآخرين. ويتميز المستوى ما بعد التقليدي بالتفكير والحُكم الأخلاقي الذي يتجاوز حدود السلطة فالمرحلة الخامسة يستند الحُكم الأخلاقي فيها إلى التوجه نحو العقد الاجتماعي، حيث يستند صنع القرار إلى الهدف الديمقراطي المتمثل بعمل الشيء الأفضل للغالبية (Brimi, 2008).

واعتقد كولبرج أن الأحكام الأخلاقية تمر في مستويات ثلاثة هي:

أولاً: مستوى ما قبل التقاليد (Pre Conventional Level) ويشمل مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: مرحلة التوجه نحو الطاعة وتجنب العقاب: في هذه المرحلة يكون سلوك الطفل محكومًا بتجنب العقاب من أصحاب السلطة، وهم الوالدان أو المعلمون، ولهذا يلتزم بالقواعد الأخلاقية.

المرحلة الثانية: مرحلة التوجه الوسيلي أو تبادل المنفعة: وفيها ينصاع الطفل من أجل الحصول على المنفعة، والمكافآت، والثواب، فيبني علاقات تبادلية مع الآخرين، تقوم على أساس المقايضة من أجل خدمة الذات، وليس الإحساس بالعدل، والتعاطف، أو الكرم، والحب، فقد يعطي الطفل زميله قلمًا مقابل أن يأخذ منه قطعة حلوى مثلاً (Brimi, 2008).

ثانياً: مستوى التقاليد (Conventional Level) ويشمل مرحلتين، وهما:

المرحلة الأولى: التوجه نحو التقبل الاجتماعي: في هذه المرحلة ينصب التفكير على النوايا الحسنة، والشعور المتبادل بين الأشخاص، والثقة، والمودة، والعاطفة، والحب، والمحافظة على استمرار العلاقات الجيدة بين الأشخاص (غباري وأبو شعيرة، 2009). ويخضع الفرد لمعايير أصدقائه وأسرته، حتى يستمر في نظرهم الفرد الطيب والجيد، ويتقبل التنظيمات الاجتماعية الخاصة بهم، ويحكم على أن السلوك خير أو شرير من خلال مقاصد الفرد لانتهاك أو عدم انتهاك القواعد (الداهري، 2008).

المرحلة الثانية: الالتزام بالسلطة المحلية وقوانينها: وفي هذه المرحلة يلتزم الطفل بالقوانين واحترام النظام والسلطة، ويعي النوايا والفروق الفردية التي يجب أن يحسب حسابها عند إصدار الأحكام الخلقية، كما يهتم بالعلاقات الطيبة التي تكون داخل الجماعة الواحدة، أو القائمة بين الجماعات المختلفة، مع التركيز على عدم القيام بالأعمال والتصرفات التي تفسد هذه العلاقات، ويرى الأطفال في هذه المرحلة أن القوانين جميعها بالدرجة نفسها من حيث الأهمية (علاونة، 2010).

ثالثاً: مستوى ما بعد التقاليد (Post Conventional Level)

يعتمد السلوك الأخلاقي في هذا المستوى على مبادئ ذاتية وشاملة، وموضوعية وثابتة، ويحاسب الفرد نفسه بنفسه، ويخالف القوانين إذا تعارضت مع مبادئ الأخلاقية، وتكون المبادئ العامة هي الأساس الذي يجب أن تنبثق منه القواعد الاجتماعية، فالأحكام الأخلاقية في هذا المستوى موجهة بهذه المبادئ. وينسجم سلوك الفرد في هذا المستوى مع أفكاره؛ ويتصف تعامله مع الآخرين بالاتزان والإنصاف والعدالة، ولا يتأثر بالظروف الآنية التي يواجهها أثناء اتخاذ القرارات، فالحق عنده واحد مهما اختلفت الأوقات، أو الأماكن، أو الاتجاهات الاجتماعية، أو الثقافية، وبعيدًا عن العصبية القبلية أو العرقية (حمدان، 2000؛ عيسى، 2000).

ويشمل هذا المستوى مرحلتين، وهما:

المرحلة الأولى: العقد الاجتماعي أو المنفعة العامة وحقوق الأفراد: يتصرف الفرد في هذه المرحلة ليحقق القدر الأكبر من المنفعة للآخرين، ويعي أن القيم والقوانين نسبية، وأن القوانين لا بدّ من احترامها وإطاعتها، بالرغم من خضوعها للتغيير إذا تطلب الأمر ذلك، وأن هناك بعض القيم التي لا تتغير ولا بد من احترامها والمحافظة عليها، ومن أمثلتها حق الناس في الحياة، وحرية الاختيار (مجيد، 2009).

المرحلة الثانية: المبادئ الأخلاقية العالمية: ينصاع الفرد في هذه المرحلة للمعايير الاجتماعية بداخله، لكي يتجنب تأنيب الذات، وليس خوفاً من انتقاد الآخرين، وفي هذه المرحلة تظهر لدى الأفراد مجموعة من المعتقدات الأخلاقية الفردية التي تتصارع وتصطدم أحياناً بالنظام الاجتماعي الذي يقبله الآخرون (الداهري، 2008).

وتعد هذه المرحلة أعلى مراحل النمو الأخلاقي عند كولبرج، حيث يعتمد على مبادئ الفرد ومعاييره الداخلية الذاتية، وتقوم على احترام الفرد كوجود إنساني مستقل، دون الارتكاز على قوانين مادية، كما يجب على كل المجتمعات أن توافق على ذلك (Barger, 1998).

وقد أشار كولبرج إلى أن هذه المراحل الست للنمو الأخلاقي تتحدد بالقدرات، والإمكانات المعرفية الموجودة عند الأفراد، وأن مستوى نمو الفرد أخلاقيًا يعتمد على تجاوزه، أو عدم تجاوزه للمراحل السابقة من النمو، كما أن كولبرج لم يتنبأ بأي علاقة بين العمر والنضج الأخلاقي، ويظهر من تصنيف كولبرج أن الفرد نامٍ أخلاقياً، وأنه ينتقل من التمركز حول الذات إلى زيادة في الموضوعية، ومن التفكير في النتائج المادية إلى التفكير في القيم المجردة، ومن الاهتمامات الشخصية إلى الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية، ومن الاعتماد على المبادئ والمعايير الخارجية إلى الاعتماد على المبادئ والمعايير الداخلية الذاتية، وهذا يبين الصلة الوثيقة بين نظرية كولبرج ونظرية بياجيه (الهنداوي، 2005) .

أما نظرية رست في النمو الأخلاقي فقد استندت إلى نظرية كولبرج في النمو الأخلاقي، ويُعد رست (Rest) من أبرز العلماء المعرفيين الذين ساهموا في تفسير الحُكم الأخلاقي لدى الأفراد، حيث انطلق من المقياس الذي وضعه عام (1974) وهو اختبار تحديد القضايا (Defining Issues Test (DIT)، وهذا الاختبار قائم في أساسه على القصص الأخلاقية التي استخدمها

كولبرج في نظريته، وأجرى "رست" دراسات عديدة في النمو الأخلاقي، هدفت إلى التوصل لطريقة موضوعية لقياس الحكم الأخلاقي لدى الأفراد (كامل والشوني، 2000).

ويعرّف رست (Rest, 1980) النمو الأخلاقي بأنه: البناء الفعلي الأساسي الذي يدرك الناس بواسطته الحقوق والمسؤوليات ويتخذون القرارات حولها. وانطلق (Rest) في منظوره الجديد من نظرية كولبرج مستخدمًا القصص الافتراضية ذاتها التي استخدمها كولبرج في قياسه للنمو الأخلاقي، وقد اعترض "رست" على طريقة تحديد مراحل نمو الأحكام الخلقية لدى بياجيه وكولبرج، وأدخل رؤية جديدة للتراكيب والمفاهيم الداخلة في المراحل المختلفة، فقد أدخل مفهوم التعاون في عرضه للمراحل الأخلاقية، وقد فسرها بأن الفرد يضع مجموعة من التوقعات حول الكيفية التي سيتصرف بها الآخرون معه في إطار تعاوني متزن حسب المرحلة التي يمر بها. وتختلف منهجية "رست" عن منهجية كولبرج في التقييم، فهو لا يعطي للمفحوصين قصصًا، ويطلب منهم أن يحكموا على الموقف، بل كان يعرض عليهم قصصًا وقضايا تتبعها بأسئلة محددة، ويطلب من المفحوصين الإجابة عنها، وقد توصل "رست" من خلال ذلك إلى تحديد ست مراحل للنمو الأخلاقي (القزاز والبيرقدار، 2001).

ويرى رست (Rest, 1980) أن السلوك الموافق للمجتمع يلامس جزءًا مهماً من الأخلاق، إلا أنه ليس كافيًا بحد ذاته لأن قوانين المجتمع وأخلاقياته ليست صحيحة، أو عادلة، أو مثالية دائمًا؛ بل قد تكون في كثير من الأحيان عائقًا في وجه بعض الأفراد الذين يتحدون النظام الاجتماعي، بسبب الظلم وفقدان العدل والمساواة والإنسانية. وكذلك فعملية تذوت معايير المجتمع التي تعتبر النمو الأخلاقي عبارة عن تمثل داخلي لمعايير المجتمع، يجعل السلوك مضبوطًا ذاتيًا في غياب التعزيز الخارجي، فهو معيار يلمس جانبًا مهمًا من الأخلاق ألا وهو نظام الضبط الداخلي، إلا أنه

يترك جانبًا لا يقل أهمية ألا وهو الجانب الاجتماعي النشط والبناء من الأخـلاق، والـذي يـشمل موازنة الفرد مع مصالح الآخرين.

قامت نظرية رست (Rest) على أساس ضم الجوانب الثلاثة للأخلاق، وهـي: المعرفـة والسلوك والانفعال، في إطار نظري واحد يوضح تفاعل الجانبين المعرفي والانفعالي عبر مجموعة من العمليات المسؤولة عن إنتاج السلوك الأخلاقي. فأوجد "رست" ورفاقه نظرية المكونات الأربعة، حيث يرون أن هناك أربع عمليات نفسية مسؤولة عن السلوك الأخلاقي، وهي: الحساسية الأخلاقية، والحكم الأخلاقي، والدافعية الأخلاقية، والشخصية الأخلاقية. وبهذا فإن النموذج من وجهـة نظـر "رست" ورفاقه يرى النمو الأخلاقي زيادة في كل من هذه المكونات الأربعة. كما أن مفهوم الأخلاق وفق هذا النموذج لا يعتبر أي سلوك أخلاقيًا، إلا إذا تم التعرف على السلوك الخارجي المُلاحـظ، والعمليات الداخلية التي ينبع منها هذا السلوك (Rest, 1986).

لقد توصل "رست" إلى تحديد ست مراحل للنمو الأخلاقي من خلال دراسته، وهي كما يلي (Rest, 1984; Barger, 1998):

أولاً: المحافظة على الذات

يدرك الطفل في هذه المرحلة كيفية مسايرة تعليمات والديه، بنـاءً علـى نمـط العلاقـات التعاونية غير المتوازنة لصالح الوالدين، فالوالدان هما السلطة الموجهة للأوامر والنواهي، وعليـه يكون السلوك أخلاقيًا إذا كان قائمًا على الطاعة، وغير أخلاقي إذا تعارض مع أوامر السلطة، ومن هنا فإن نظام التعاون يتحدد من خلال علاقة الطفل بوالديه، ولذلك فإن التوازن التعـاوني يتـصف بالخلل إذا عارض أوامر السلطة، فالطفل لا يشارك بوضع قواعد التعامل، ويطلب منه أن يكـون متماشيًا مع أوامر والديه ونواهيهما، أو الأفراد الأكبر منه في الأسرة دون مناقشة أو تبرير.

يلاحظ أن هذه المرحلة تتشابه مع المرحلة الأولى عند كولبرج، والتي تشير إلى الالتـزام بالقواعد والتعليمات، وإطاعة هذه التعليمات، وخاصةً الصادرة عن الوالدين.

ثانيًا: التبادلية على الذات

تسود في هذه المرحلة عملية تبادل المصالح حيث يدرك الطفل أن هناك علاقات اجتماعية تعاونية متوازنة، وأن على كل فرد إطاعة التعليمات والقواعد طالما أنها لا تتعارض مع مـصالحه الشخصية الذاتية، وتحقيق المصلحة الذاتية مقابل تحقيق مصالح الآخرين، وتُظهر هـذه المرحلـة تطورًا عن المرحلة السابقة في أن الطفل لا يكون هدفه الطاعة فقط، حيث أن القـصدية واضـحة تجاه التعاون بهدف تحقيق الرغبات والدوافع.

وتقابل هذه المرحلة الثانية عند كولبرج وتتفق معها من حيث تبادل المصلحة، ويقدم الطفل الخدمة للآخرين مقابل تحقيق مصالحه أيضاً.

ثالثًا: المحافظة على العلاقات الشخصية

يدرك الفرد في هذه المرحلة أن العدل يتحقق في تأدية الفرد ما يترتب عليـه فـي إطـار الجماعة التي ينتمي إليها بناءً على معرفته المتبادلة لمـشاعر الآخـرين وأفكـارهم، ومعـرفتهم لمشاعره، وبالتالي إقامة التوازن الدائم القائم على ذلك، كما إن الإدراك المتبادل للأفكار والمشاعر، يجعل العلاقة التعاونية التي ستقوم بين الطرفين تدوم طويلاً، وتصبح أكثر استمرارًا، مما يؤدي إلى إيجاد نظام اجتماعي تفاعلي قائم على الاحترام المتبادل.

ومن الملاحظ أن هذه المرحلة تتوافق أيضاً مع ما جاء لدى كولبرج في المستوى التقليـدي ضمن المرحلة الأولى من حيث إقامة العلاقات الشخصية، والتعاون المتبادل، بالإضافة إلى الالتزام بمعايير الجماعة والأصدقاء، وعدم انتهاكها.

رابعًا: المحافظة على كيان المجتمع

يقوم التوازن في العلاقات الاجتماعية في هذه المرحلة على دور الفرد، وأدوار الآخرين في المجتمع، والقيام بها من أجل توفير نظام اجتماعي مستمر، وقد تكون الأدوار موزعة قسريًا بين أفراد المجتمع، ويكون القانون الوضعي وسيلة لمعرفة توقعات الطرف الآخر، فالقانون يجب أن يتمتع بالعمومية، ويطبق دون تمييز بين الأفراد، فلكل فرد دوره ومركزه في المجتمع، الذي تتحقق من خلاله مصلحة المجتمع بشكل عام، ولكن المشكلة في هذه المرحلة أن التعاون عن طريقة تأدية الأدوار قد لا تسوده المساواة بين الأفراد، مما يؤدي إلى عدم الشعور بالعدل، وبالتالي عدم التوازن مما يؤدي إلى البحث عن قوانين جديدة تحقق العدل والمساواة.

ترتبط هذه المرحلة لدى رست مع المرحلة الرابعة لدى كولبرج من حيث القوانين والأنظمة التي يعمل بها الأفراد، ولكن رست يشير في هذه المرحلة إلى محاولة الأفراد البحث عن قوانين جديدة تحقق العدل، وذلك بسبب عدم شعور الفرد بالعدل، في حين يشير كولبرج إلى أن الأفراد ينظرون إلى القوانين جميعها بالدرجة نفسها من حيث الأهمية، ولم يشر إلى محاولة البحث عن قوانين جديدة.

خامسًا: المحافظة على كيان الأفراد باعتبارهم بشر داخل المجتمع

يدرك الفرد في هذه المرحلة أنه إذا أراد الأفراد إيجاد أفضل توازن في المجتمع، لا بُد لهم أن يحققوا أمنًا للحقوق الأساسية في الحياة، بناءً على القوانين العامة التي تعطى لكل فرد الحق في التعبير عن رأيه، والتخلص من قسرية الأدوار، وإن أساس هذه المرحلة يكون في عملية بناء قوانين تعكس إرادة الأفراد، وينشأ التوازن عندما تحقق تلك القوانين المساواة لكافة الأفراد في مجتمعهم كالحق في الحياة، والحرية، والسيادة.

وتتفق هذه المرحلة مع ما جاء به كولبرج في المرحلة الخامسة من حيث المحافظة على الحقوق، وتماسك المجتمع، كما وتتفق في مبدأ حقوق الحياة والتعبير عن الرأي، ولكن أشار رست إلى جانب لم يتطرق له كولبرج، والمتمثل في أن أساس هذه المرحلة هو بناء قوانين تعكس إرادة الأفراد، ولكن عبر عنه كولبرج بطريقة أخرى من حيث طاعة الأوامر والتعليمات، وإمكانية تغييرها إذا تطلب الأمر ذلك.

سادسًا: المحافظة على كيان الإنسان في كل الأزمنة والأمكنة

تتميز هذه المرحلة بالمبدأ المثالي للعدل والمساواة؛ وتسود عند عدد قليل من أفراد المجتمع، حيث أن التعاون المتوازن لا يتحقق إلا بتحقيق العدالة والمساواة في كل زمان ومكان، ولا يكون محصورًا فيهما، فالتوازن لا يحدث إلا عن طريق القضاء على العوامل التي تعمل على التمييز بين الأفراد، والعدل برأيهم هو مبدأ للتنظيم الاجتماعي.

يلاحظ أن المرحلة السادسة عند رست تتفق مع المرحلة ذاتها لدى كولبرج من حيث عالمية الأحكام الأخلاقية، واعتمادها على الأحكام الذاتية، وليس وفقاً لمصالح معينة، ولكن أشار كولبرج إلى وجود صراع، أو تصادم ما بين بعض الأحكام الفردية والقوانين التي تحكم المجتمع، وفي المقابل أشار رست إلى القضاء على عوامل التمييز بين الأفراد.

نظريات النمو الأخلاقي

هناك عدد من النظريات التي حاولت أن تلقي الضوء على النمو الأخلاقي والمتغيرات التي تلعب دوراً في إحداثه، فهناك النظريات الديناميكية كنظرية التحليل النفسي، ونظرية التعلم الاجتماعي التي نظرت للنمو الأخلاقي على أنه عملية ديناميكية تفاعلية تقود إلى تذويت قيم وقواعد المجتمع لدى الفرد، ولم تحاول تلك النظريات أن تضع أية مراحل يتم من خلالها النمو الأخلاقي؛ حيث أنها حاولت تفسير طريقة اكتساب الفرد للسلوك الأخلاقي (منصور،1991).

نظرية التحليل النفسي

طوّر فرويد (Freud) نظريته بحيث تفسر تطور الشخصية والأخلاق، وافترض أن شخصية الفرد مؤلفة من ثلاثة أجزاء هي: ألهو والأنا، والأنا الأعلى، ويفترض فرويد أن الإنسان محكوم بغرائز فطرية لا شعورية في معظمها، فالاتجاه التحليلي يركز اهتمامه على الجانب الداخلي للفرد، ويرى فرويد أن ألهو تتضمن القوى الغريزية الجنسية والعدوانية التي يولد الفرد وهو مزود بها فعندما تظهر حاجة ما مثل الجوع والعطش فالفرد مدفوع بإشباعها مباشرة؛ ولهذا يعتقد فرويد أن الهو تعمل وفقاً لمبدأ اللذة، وأما الأنا فيتطور عندما يبدأ الفرد بإدراك أنه ليس باستطاعته دائماً أن يحصل على مايريد، وأنه لابد من إشباع حاجته بطرق واقعية. وبهذا فإن الأنا تعمل وفقاً لمبدأ الواقع، وفي المقابل فإن الأنا الأعلى وهو الجزء الأخلاقي من الشخصية، يتألف من جزأين الأنا المثالي ويتعلق بأي الأشخاص يرغب أن يكون، كما يجعل الفرد يشعر بالرضا عندما يسلك بما يتفق وتحقيق أهدافه، أما الجزء الثاني فهو الضمير الذي يراقب ويضبط الانتهاكات، فعندما يسيء الفرد التصرف يجعله يشعر بالذنب، ويعمل الأنا الأعلى وفقاً للمبدأ الأخلاقي (Hamachek,1995؛ فتحي،1983).

وبالتالي فالسلوك الأخلاقي لدى فرويد هو محصلة للقوانين المتمثلة في الأنا الأعلى وبذلك، فالفرد ذو الأخلاق عند فرويد هو الذي يتقمص سلوك وقيم ومعايير والديه، أما الفرد اللاأخلاقي فهو الذي لا يتمكن من تقمص قيم والديه، وبهذا تعتبر النظرية التحليلية الفرد أخلاقياً عندما يتقمص معايير المجتمع، ولا أخلاقياً عندما لا يمكنه تقمص هذه المعايير (الهنداوي، 2002؛ فتحي،1983).

بالرغم من أن فرويد قد قدم تفسيراً لكيفية اكتساب المعايير الخُلقية لدى الأفراد، إلا أنه قد عجز عن تفسير قضية تطور الأحكام الخُلقية، وتعقدها، وطبيعة التغير فيها. إذ أن نظرية فرويد تعاني من صعوبة بالغة في تحليلها للسلوك، كما أنها تقدم جوانب نظرية من الصعب دراستها بشكل

عملي دقيق، كما أن نظرية فرويد لا تفسح المجال أمام تقديم أي خبرات تربوية منظمة لاستثارة النمو الخُلقي اعتماداً على مفاهيمها الأساسية (توق وعدس،1998).

نظرية التعلم الاجتماعي

حاول أصحاب هذه النظرية دراسة السلوك الأخلاقي كسلوك اجتماعي، وليس بخصوصيته كسلوك خُلقي، فقد برز في هذا التفسير للنمو الخُلقي مفهوم التعزيز؛ حيث أن الفرد يتعلم أن يكف أو أن يقوم بأعمال معينة من خير أو شر بناءً على التعزيز الذي يتوقعه نتيجةً لقيامه بهذا السلوك، حيث يقوم الفرد بتعميم الخبرة في المواقف المختلفة تبعاً للتشابه بين المثيرات، وأثر هذه المثيرات (حميدة ، 1990).

أسهمت أعمال باندورا (Bandura) في مجال التعلم بالملاحظة في تفسير السلوك الأخلاقي، فيرى باندورا أن السلوك الاجتماعي الخُلقي متعلم عن طريق ملاحظة النماذج، فالمتعلم يلاحظ أفعال النموذج ونتائج أفعاله، فإن عزز النموذج على ما قام به من فعل، فإنه يسهل على الفرد تعلم هذا السلوك، وبالتالي يصبح هذا السلوك خُلقياً، ولا يتعلم الفرد السلوك الخُلقي هنا فقط، وإنما يتمثل المعايير والقواعد الخُلقية عن طريق ترميزها وتطبيقها على المواقف المتشابهة (Malim & Birch,1998).

ومما يؤخذ على هذه النظرية تفسير التعلم الخُلقي كسلوك اجتماعي دون التفسير الواضح لتعلم المفاهيم والقواعد الخُلقية، واعتبار الفرد مرتبطاً بتعزيز خارجي في بداية تعلمه للقواعد التي يبثها الوالدان دون تدخل بها أو تعديل، وأيضاً عدم إعطاء تفسير دقيق للتطور في الحُكم الخلقي أثناء عملية النمو (حميدة،1990).

النظريات المعرفيةُ والنمو الأخلاقيُّ

ينطلق أصحاب هذا المنحى من أن نمو الأحكام الخُلقية هو أحد مظاهر السلوك المعرفـــي، وأن السلوك الخُلقي ما هو إلا سلوك معرفي يتطلب امتلاك الفرد قدرة عقلية معرفية، فعلماء النفس المعرفيون يؤكدون أهمية المعرفة والفكر في تكوين الحُكم، والسلوك الأخلاقي، بمعنـــى أن النمـــو المعرفي يعتبر أساساً لنمو الأحكام الخُلقية، فلا يصل الفرد إلى مستوى معـــين مـــن المـــستويات الأخلاقية إلا إذا تطور معرفياً إلى ذلك المستوى على الأقل، فالنمو الأخلاقي هو اشتقاق من النمو المعرفي والتفاعل الاجتماعي (نشواتي،1993؛ Hoffman,1970).

ومن النظريـــات التطوريـــة التـــي تنتمـــي لهـــذا المنحـــى المعرفـــي، نظريـــة بياجيـــه (Piaget)، ونظرية كولبرج (Kohlbreg)، ومنظور رست (Rest)، في النمو الأخلاقي حيث تمثل هذه النظريات الإطار المرجعي لهذه الدراسة.

نظرية بياجيه في النمو الأخلاقي

يرى بياجيه أن النمو الأخلاقي هو جزء من النمو المعرفي لدى الفرد، ويؤكد على عمليـــة المعرفة الناتجة عن إدراك البيئة، والتي تتم نتيجة تفاعل الفرد مـــع الخبـــرات الـــسابقة لملاءمـــة الخبرات الجديدة، فالفرد له نزعة ترتيب وتنظيم العمليات في بنى متناسقة ومتكاملة بهدف التكيـــف مع البيئة. وقد أكد بياجيه على عملية التوازن، التي تتطلب عمليتين متكاملتين، هما عملية التمثل أي القدرة على دمج ما هو خارجي في النظام المعرفي الموجود، والعملية الأخرى هي المواءمة وهي النزعة إلـــى تعـــديل النظـــام المعرفـــي الموجـــود للـــتمكن مـــن مواجهـــة العـــالم الخـــارجي (شريم، 42004؛ Hamachek, 1995).

وقد قام بياجيه بدراسة النمو الأخلاقي عن طريق توجيه أسئلة معينة للأطفال تتلو بعـــض القصص التي يقدمها لهم، مستخدماً بذلك الطريقة الإكلينيكية بالإضافة إلى قيامه بملاحظة الأطفـــال

أثناء اللعب مع أقرانهم. وتوصل بياجيه إلى تحديد ثلاثة مراحل للنمو الأخلاقي بناءً على نتائج اختباراته حول التغير في مفهوم الأطفال، وإدراكهم لقواعد الألعاب عبر الفترات العمرية لهم والحُكم الذي يصدره الأطفال حول سلوك شخصية القصة التي تروى لهم، ويطلب منهم إعطاء حُكم عليها وذلك في ضوء ما توصل إليه من خصائص الأطفال المعرفية في ظل مراحل النمو المعرفي الأربعة (المرحلة الحس حركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المادية، ومرحلة العمليات المجردة) .

العوامل المؤثرة في الحُكم الأخلاقي

هناك مجموعة من العوامل ترتبط بالنمو الأخلاقي لدى الأفراد كالجنس، والعمر، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي. فيُعد الجنس من المتغيرات التي يهتم عدد من الباحثين بدراستها ومعرفة أثرها في مستوى الحكم الأخلاقي، وأول من أشار إلى الجنس وعلاقته بالحُكم الأخلاقي هو كولبرج، حيث أشار إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور في المستوى الأخلاقي (كامل والشوني، 2000).

ومن خلال مراجعة رست (Rest) لكثير من هذه الدراسات وجد أنه نادرًا ما يكون للجنس أثرًا في الحُكم الأخلاقي أو مستوى النمو الأخلاقي (Rest, 1980) وأكدت ذلك أيضًا دراسات أخرى (القزاز والبيرقدار، 2001؛ آدم، 2002؛ المومني، 2005؛ Nugnent & Arlene, 2003).

وأشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق في تطور الحُكم الأخلاقي، ومستوياته لصالح الإناث (الصقر، 2005؛ الصمادي، 2006)، في حين أظهر بعضها وجود فروق لصالح الذكور (المومني، 2008).

أما العمر، فيعد من العوامل الهامة في النمو الأخلاقي، وهذا يبدو من خلال تركيز نظريات النمو الأخلاقي ممثلة بنظرية كولبرج وبياجيه على ارتباط النمو الأخلاقي بالنمو المعرفي، الذي

يتطور ضمن مراحل نمائية متلاحقة يطرأ عليها بعض التغير خلال الفترات العمرية المختلفة (كامل والشوني، 2000).

ويرى فرويد أن العمر ليس عاملاً مهمًا في النمو الأخلاقي للفرد، حيث أن قيم الطفل الأخلاقية يتم اكتسابها في السنوات الخمس الأولى من عمره، كما أن العمر والمستوى الدراسي مرتبطان معًا ومع النمو الأخلاقي، حيث أن وصول الفرد إلى مستوى دراسي معين يؤدي إلى تطور تفكيره نحو الممارسات السلوكية، والعادات والتقاليد، والقيم والاتجاهات الإنسانية، كما أن الارتقاء بالمستوى الدراسي يجعل من الفرد مطلعًا على العديد من المعارف، والثقافات مما يعطيه القدرة على اكتساب المهارات والمعلومات المتنوعة التي تؤثر في النمو الأخلاقي (حميدة، 1990).

والمتغير الثالث المرتبط بالأحكام الخلقية هو البيئة الاجتماعية والثقافية، فقد أشار كولبرج في إحدى دراساته إلى أفراد القرية أبطأ من أفراد المدينة في النمو الأخلاقي، وهذه إشارة واضحة إلى أهمية المستوى الاجتماعي الاقتصادي (قارة، 1988).

ويرى باندورا (Bandura) في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي، أن الأفراد يتعلمون السلوكيات والممارسات الأخلاقية من خلال ملاحظة النموذج وتقليده، ولهذا فإن البيئة الاجتماعية الاقتصادية الثقافية تلعب دورًا مهماً في النمو الأخلاقي لدى الأفراد (توق وعدس وقطامي، 2003).

في ضوء ما تم مطالعته حول الحكم الأخلاقي يلاحظ أن العديد من العلماء والباحثين أمثال باندورا (Bandura)، ورست (Rest)، وكولبرج (Kohlberg) أكدوا على أهمية الأحكام الأخلاقية في حياة الفرد والمجتمع، كما أكدوا على أهمية غرس القيم الأخلاقية في نفوس النشئ منذ الطفولة لما لها من آثار في حياتهم المستقبلية، كما وأشاروا إلى العديد من العوامل التي تؤثر في طبيعة هذه الأحكام، والتي يجب العمل على توجهها بما يخدم مصلحة الفرد والجماعة. وبالتالي فإن الحُكم

الأخلاقي يستمد من القيم والمبادئ التي يعمل بها المجتمع، ولابد أن تكون هذه الأحكام متماشية مع قيم ومعايير المجتمع التي يجب أن تهتم بالمصلحة العامة أينما وجدت، وفي أي قيم تستمد منها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم مما حققته الحضارة الحديثة من تطورات وتغيرات سريعة في جميع جوانب الحياة المختلفة، وما نتج عن ذلك من سهولة التواصل بين الشعوب واختلاط الثقافات المختلفة بعضها ببعض، إلا أن ذلك التقدم أدى إلى تغيير كثير من القيم والمبادئ والمعايير السائدة في المجتمعات.

وتأتي مشكلة الدراسة انطلاقًا من شعور الباحث بوجود أزمة في إصدار الأحكام الأخلاقية لدى العديد من الأطفال والشباب الذين يتجاهلون الأعراف والتقاليد متجاهلين كل الأنظمة والقوانين والتشريعات من خلال ملاحظة العديد من السلوكات غير الأخلاقية اللفظية وغير اللفظية خلال مواقف الحياة اليومية، والتي قد تلقى الاستحسان أو التعزيز أو الرضا أو التجاهل دون تعديلها من قبل الأفراد. ولا يمكن تبرير مثل هذه السلوكات إلا بضعف الإيمان والدين والابتعاد عن تراث المجتمع العربي وأعرافه، مما يترتب عليه ضياع المجتمع وأفراده، وعليه تتحدد مشكلة هذه الدراسة في التعرف على مستوى الحُكم الأخلاقي لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة حيفا، في ضوء بعض المتغيرات. وبالتحديد فإن الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما توزيع مراحل النمو الأخلاقي التي ينتمي إليها طلبة المدارس الثانوية في مدينة حيفا؟"
- هل يختلف توزيع مراحل النمو الأخلاقي لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة حيفا باختلاف جنسهم؟
- هل يختلف توزيع مراحل النمو الأخلاقي لدى عينة طلبة المدارس الثانوية في مدينة حيفا باختلاف مستواهم الاقتصادي الاجتماعي؟"

أهمية الدراسة

تلعب الأخلاق دورًا مهمًا في حياة الأفراد و تقدمهم وتطورهم، وتساهم في صناعة التوازن والانسجام بين أفراد المجتمعات على اختلاف ثقافاتهم وشرائحهم، لهذا تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال الكشف عن مستوى الحُكم الأخلاقي لدى طلبة المدارس في مدينة حيفا.

كما يعتقد الباحث أن هذه الدراسة ستضفي طابع الإثراء على موضوع الحُكم الأخلاقي من خلال الأدب التربوي والدراسات التي سيتم الاستفادة منها في توسعة الموضوع وتسهيل وصول الباحثين والمهتمين والدارسين إليه في المستقبل. بالإضافة إلى التحقق من فاعلية مقياس النمو الأخلاقي في الكشف عن مستوى الحُكم الأخلاقي لدى الطلبة، ولفت أنظار أولياء الأمور والمسؤولين التربويين إلى أهمية هذا الموضوع ووضع الحلول والإستراتيجيات والمقترحات المناسبة للنهوض في مستوى الأحكام الأخلاقية لدى أفراد المجتمعات العربية.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالآتي:

- الحدود البشرية: استجابات عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة حيفا.
- الحدود المكانية: المدارس الثانوية العربية في مدينة حيفا.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010/2009.

المفاهيم

اختصرت الدراسة على استجابات الأفراد على مقياس الحكم الأخلاقي الذي استخدمه الباحث، كما اختصرت على مفهوم الحُكم الأخلاقي في هذه الدراسة.

التعريفات الإجرائية

- **الحُكم الأخلاقي:** هو اعتقاد الفرد الصادق والمؤمن بأنه يستطيع التمييز بين الأعمال الصحيحة والأعمال الخاطئة ويستمدها من معايير المجتمع وأخلاقه وتشريعاته، وتعتبر الإطار العام الذي يحتكم إليه. ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الحُكم الأخلاقي المستخدم في هذه الدراسة.
- **طلبة المدارس:** ويقصد بهم في هذه الدراسة طلبة المرحلة الثانوية (العرب) في مدينة حيفا.

الفصل الثاني

الدراســات السابقــة

يتضمن هذا الفصل الدراسات السابقة التي تناولت الحُكم الأخلاقي لدى الطلبة، حيث تم الرجوع إلى العديد من المصادر المعرفية، والاستفادة من قاعدة البيانات إيرك (ERIC)، وقاعدة البيانات إبيسكو (EBESCO)، وتم تقسيم الدراسات السابقة إستناداً إلى محورين رئيسين، الدراسات العربية، والدراسات الأجنبية، وتم عرضها وفق الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وهي كما يلي:

أولاً: الدراسات العربية

أجرى الخطيب (1988) دراسة هدفت الكشف عن توزيع طلبة الجامعة على مراحل النمو الأخلاقي حسب منبتهم الاجتماعي والثقافي. تكونت عينة الدراسة من (134) طالبًا وطالبةً من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية تم اختيارهم عشوائيًا. استخدم الباحث مقياس الحُكم الأخلاقي لكولبرج. أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات الحُكم الأخلاقي لدى جميع الطلبة لم تختلف باختلاف جنس الطالب، أو المستوى الدراسي.

أما دويدار (1995) فقامت بدراسة هدفت التعرف على مستوى الحُكم الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغيرات الجنس، وموقع الضبط والأسلوب المعرفي، والكلية، وتم اختيار عينة عشوائية من طلبة الجامعة الأردنية ضمن مرحلة البكالوريوس بلغت (440) طالبًا وطالبةً. استخدم الباحث مقياس رست (Rest) للحُكم الأخلاقي. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم الطلبة كانوا في المرحلة الأخلاقية الرابعة، وهي مرحلة التمسك بالعرف والقانون، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحُكم الأخلاقي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وأجرى العبيدي (1995) دراسة هدفت الكشف عن مستوى الحُكم الأخلاقي لدى المراهــق العراقي،، وعلاقته بمتغيرات الاتجاه الديني، ومراقبة الذات، والعمر، والجــنس. تكونــت عينــة الدراسة من (300) طالباً وطالبةً بين الرابعة عشر والثامنة عشر، استخدم في هذه الدراسة مقياس رست (Rest) للحُكم الأخلاقي. أظهرت نتائج الدراسة أن الأحكام السائدة لدى الطلبة كانــت فــي مستوى العرف الاجتماعي وفقاً لنظرية كولبرج، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالــة إحصائية في مستوى الحُكم الأخلاقي تعزى لجنس الطالب.

وأجرى كامل والشوني (2000) دراسة هدفت الكشف عن مستوى الحُكم الأخلاقــي لــدى طلاب جامعة الملك سعود، وجامعة طنطا، في ضوء متغيري الجنس، والثقافة الفرعيــة. تكونــت عينة الدراسة من (198) طالبًا وطالبةً من طلبة كلية التربية في جامعة الملك سعود فــي المملكــة العربية السعودية، و(245) طالبًا وطالبةً من طلبة كلية التربية في جامعة طنطا في مصر. استخدم في هذه الدراسة مقياس رست (Rest) للحُكم الأخلاقي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فــروق فــي مستوى الحُكم الأخلاقي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

كما قام القزاز والبيرقدار (2001) بدراسة هدفت الكشف عن مستوى الحُكم الأخلاقي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في محافظة نينوى في العراق في ضوء متغيري الجــنس، والمــستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (231) طالبًا وطالبةً من الصفين الأول والخامس من المعاهــد الثلاثة في المحافظة. أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية طلبة المعاهد كانوا في المستوى الثاني مــن مستويات كولبرج، وهو يشمل المرحلتين الثالثة والرابعة، المتمثلة في التمسك بالنظــام، والعــرف الاجتماعي. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الحُكم الأخلاقي.

أما دراسة آدم (2002) فهدفت الكشف عن العلاقة بــين الحُكــم الأخلاقــي والتحــصيل الدراسي، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة دمــشق

في الجمهورية العربية السورية. استخدم الباحث مقياس جون (Joon) للحُكم الأخلاقي لدى المراهقين والراشدين، ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة. تكونت عينة الدراسة من (546) طالبًا وطالبةً من طلبة المدارس الحكومية التابعة لمدينة دمشق. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مراحل نمو الحُكم الأخلاقي تعزى لمتغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة لصالح ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع. ولم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحُكم الأخلاقي تعزى لمتغير الجنس في مستوى الحُكم الأخلاقي.

كما أجرى صالح (2003) دراسة هدفت الكشف عن أثر الجنس، والعمر، والمنبت الاجتماعي، والثقافي، وموقع الضبط، والأسلوب المعرفي في الحُكم الأخلاقي لدى طلبة المدارس الثانوية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (1710) طالباً وطالبةً، استخدم في هذه الدراسة الصورة الأردنية لمقياس تحديد القضايا (DIT). أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ومتوسطات درجات الطالبات في مستوى الحُكم الأخلاقي.

وقام المومني (2005) بدراسة هدفت الكشف عن أثر مفهوم الذات، والجنس، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي في مستوى النمو الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس مفهوم الذات، ومقياس رست (Rest) للحُكم الأخلاقي، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي على عينة مكونة من (472) طالبًا وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى الحُكم الأخلاقي تعزى لمتغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي لصالح الطلبة ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى للجنس في مستوى الحُكم الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة.

وأجرى الصقر (2005) دراسة هدفت الكشف عن مستوى النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة

من (654) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك في مستوى البكالوريوس. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس النمو الأخلاقي لرست (Rest) المعرب للبيئة الأردنية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق تعزى للجنس في مستوى الحُكم الأخلاقي لصالح الإناث، ولم توجد فروق تعزى للمستوى الدراسي.

وأجرت المومني (2008) دراسة هدفت الكشف عن أثر القصة وطريقة عرضها في تطور الحُكم الأخلاقي لدى عينة من طلبة الصف السادس الأساسي في ضوء متغيرات الجنس، ونوع القصة، وطريقة عرض القصة،. تكونت عينة الدراسة من (298) طالبًا وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. استخدم في هذه الدراسة مقياس رست (Rest) للحُكم الخلقي. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة كانوا في المرحلة الرابعة ضمن المستوى الثاني على الاختبارين القبلي والبعدي، مما دل على عدم وجود أثر للقصة في تطور مستوى الحُكم الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة. كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الحُكم الأخلاقي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

كما أجرى الصمادي والقضاة والزعبي (2010) دراسة هدفت التعرف على أساليب التفكير والحُكم الأخلاقي السائد لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (765) طالباً وطالبةً، منهم (308) ذكور، و(457) إناث، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الحُكم الأخلاقي الذي طوره رست(Rest) عام (1974). أظهرت نتائج الدراسة أن مرحلة الحُكم الأخلاقي السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك هي المرحلة الرابعة، كما وجدت فروق في مرحلة الحُكم الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الذكور في المرحلة الثالثة، في حين وجدت فروق في المراحل الرابعة، والسادسة، والخامسة (أ) لصالح الإناث.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

أجرى ساوردان (Saordan, 2000) دراسة هدفت الكشف عن أثر أوضاع العائلة الاقتصادية في مدى خرق الأبناء للمبادئ والأحكام الأخلاقية للأسرة. تكونت عينة الدراسة من (18) عائلة سوداء تقيم في جنوب أفريقيا أُجريت معهم مقابلات فردية لمدة (8) أسابيع. أظهرت نتائج الدراسة أن أبناء العائلات يمارسون جرائماً وأفعالاً لا أخلاقية كتعبير عن سوء حالة العائلة الاقتصادية، وبينت النتائج أن العائلات الفقيرة اقتصادياً والمتدنية اجتماعيــاً لا تــوفر أي نمــوذج أخلاقي لأبنائها، وأشارت النتائج إلى أن العوامل النفسية الداخلية (الحاجة للاهتمــام) تــؤثر علــى مستوى الحُكم الأخلاقي لأفراد العائلات الفقيرة أكثر من العوامل الخارجية (الحالة الاقتصادية).

كما أجرى شان وما (Chan & Ma, 2001) دراسة هدفت الكشف عن الحُكم الأخلاقــي لدى الطلبة الصينيين. تكونت عينة الدراسة من (84) طالباً، و(84) طالبةً في هونج، طبقت عليهم استبانة تحديد القضايا (DIT) لرست (Rest)، والتي تضم ست قصص الأخلاقية ترجمــت مــن الإنجليزية إلى الصينية، وطلب من الطلاب إبداء رأيهم حول ما سيفعلونه في كل موقــف بحــسب معايير محددة. أظهرت نتائج الدراسة أن الإناث يتبعن ترتيب مراحل كوليبرج في الحُكم الأخلاقي، بينما تفاوتت أحكام الذكور الأخلاقية بحسب الموقف واتجاهاتهم النفسية العامة. كما اتبعت الإنــاث نمطًا مبسطًا في الحُكم الأخلاقي، واتبع الذكور أنماطاً معقدة قائمة على أحكام مسبقة على ظــواهر مماثلة.

وقام بيرسون وبروسيس (Pearson & Bruses, 2001) بدراسة هــدفت الكــشف عــن الفروقات في مستويات الحُكم الأخلاقي بين طلاب الكليات في ضوء متغير الجنس. تكونت عينــة الدراسة من (616) طالباً وطالبةً يدرسون في الكليات التقنية الأمريكية استجابوا لمقياس جيلجــان للحُكم الأخلاقي، وتم إرسال المقياس بالبريد العادي، أو الإلكتروني. أظهرت نتائج الدراسة وجــود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحُكم الأخلاقي لصالح الإناث في جانبي الأخلاقيات والإيمان

والقرارات الأخلاقية، وبينت النتائج أن الإناث تستخدم أدوات أخلاقية لفظية وعملية أكثر من الذكور عند إصدار الأحكام الأخلاقية.

أما دراسة جينسن (Jensen, 2002) فهدفت الكشف عن الفروقات في الأحكام الأخلاقية بين العائلات الأمريكية والهندية. تكونت عينة الدراسة من (11) عائلة هندية تعيش في بومباي، و(9) عائلات أمريكية لموظفين يعملون في شركات أجنبية في الهند. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبيان خاص أُعد خصيصاً لأغراض الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف في أنماط الحُكم الأخلاقي بين العائلات الأمريكية والهندية بسبب عدد من المؤثرات من أهمها العامل الديني والعامل الثقافي، ووجود أثر لنوعية العائلة على مستوى الحُكم الأخلاقي، حيث يتميز الحُكم الأخلاقي لدى العائلات الهندية بالجماعية بينما يتميز لدى العائلات الأمريكية بالفردية.

كما أجرى نجنينت وأرلين (Nugnent & Arlene, 2003) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين تطور الحُكم الأخلاقي، ومفهوم الذات في ضوء متغيري الجنس، واستخدام الأسلوب القصصي. تكونت عينة من (115) طالبًا وطالبةً من طلبة المدارس في المرحلة الثانوية في ولاية المسيسبي بالولايات المتحدة الأمريكية، طبق عليهم مقياس رست (Rest) للحُكم الأخلاقي، ومقياس مفهوم الذات. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق في مستوى الحُكم الأخلاقي يعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وقام كيم وبارك وهان وصن (Kim, Park, Han & Son, 2004) بدراسة هدفت الكشف عن مدى تطور الحُكم الأخلاقي، وعلاقته بعدد من المتغيرات الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (37) طالبًا وطالبةً، تم استخدام اختبار تحليل مستوى تطور الحُكم الأخلاقي لدى أفراد العينة. أظهرت النتائج، أن طلاب السنة الأولى حصلوا على أدنى نسبة تطور في الحُكم الأخلاقي، وأن أثر جنس الطالب لم يكن دالّ إحصائياً.

وأجرى ديربيري وتوما (Derrybery & Thoma, 2005) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين الحُكم الأخلاقي، وفهم الذات. تكونت عينة الدراسة من (178) طالبًا من إحدى الجامعات في جنوب غرب الولايات المتحدة الأمريكية، يدرسون في كلية علوم البيئة. ولتحقيق أهداف الدراسة استجاب الطلبة على مقياس الحُكم الأخلاقي (DIT) لرست (Rest). أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مجالي الصدق والحوار، بينما وجدت فروق لصالح الذكور في مجال التفاعل الإيجابي.

أما دراسة برويوس ودوجانيس (Proios & Doganis, 2006) فهدفت الكشف عن أثر العمر والمستوى التعليمي في الحُكم الأخلاقي للمشاركين في رياضات الفرق. تكونت عينة الدراسة من (535) طالباً يمارسون الرياضة الجماعية، كما تنوعت مستوياتهم التعليمية، وكان المعدل العمري العام لهم (24.9) سنة، استجاب أفراد عينة الدراسة لمقياس (DIT) للحُكم الأخلاقي. أظهرت نتائج الدراسة أنه كلما ازداد مستوى الفرد التعليمي تحسن مستوى الحُكم الأخلاقي لديه، لكن لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

وقام راب (Rupp, 2006) بدراسة هدفت الكشف عن أنماط الحُكم الأخلاقي لدى طلاب وطالبات كلية الاقتصاد في جامعة لندن للتكنولوجيا في المملكة المتحدة. تكونت عينة الدراسة من (398) طالباً وطالبةً يدرسون في جامعة لندن التكنولوجية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس (DIT) للحُكم الأخلاقي لرست. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الحُكم الأخلاقي بين الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، واستخدم (90%) من الطلاب المرحلة (4) في الحُكم الأخلاقي، ووجود أثر وسيط للخلفية الاجتماعية، ولمدى تعلم الوالدين في ممارسة الحُكم الأخلاقي لدى الطلاب، بينما لم يوجد أثر للكلية، أو نوع الدراسة في الحُكم الأخلاقي.

وأجرى المعهد الوطني الأمريكي نسي (NSSE, 2007) دراسة في عدة ولايات أمريكية حول العوامل المؤثرة في مستويات الحُكم الأخلاقي وأنماطه لدى الطلاب. تكونت عينة الدراسة من

(4518) طالباً وطالبةً يدرسون في (24) كلية متوسطة استجابوا لاستبيان تم اشتقاقه من مقياس كولبرج ورست. أظهرت نتائج الدراسة أن (70%) من الطلاب يرون أن أحكام أُسرهم الأخلاقية تؤثر في مستويات حُكمهم و أنماطها أثناء الدراسة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ارتفاع مستوى الحُكم الأخلاقي لصالح الطلاب من عائلات ذات خلفية اجتماعية واقتصادية مرتفعة (أمريكان بيض)، مقابل الطلاب من عائلات تعاني من مشكلات اجتماعية واقتصادية (الأمريكان الأفارقة). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الحُكم الأخلاقي بين الذكور والإناث في الكليات موضوع الدراسة.

كما أجرى شاوجانج وهيوهنج (Shaogang & Huihong, 2008) دراسة هدفت الكشف عن خصائص وملامح الحُكم الأخلاقي لدى المراهقين الصينيين. تكونت عينة الدراسة من (724) مراهقًا تراوحت أعمارهم بين (14-17) سنة، طبق عليهم اختبار الحُكم الأخلاقي الذي طوره عالم النفس الألماني جيورج لن عام (1976). أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف في ملامح الأحكام الأخلاقية بين الطلبة تبعاً لاختلاف المرحلة العمرية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في نوع الحُكم الأخلاقي.

وقام فاكنلدي (Fakinlede, 2008) بدراسة هدفت الكشف عن أثر تدني مستوى الدخل وعدد المواليد في الأسرة على مستويات الحُكم الأخلاقي لدى الأفراد في نيجيريا. تكونت عينة الدراسة من (100) فرد نيجيري استجابوا لمقياس كولبرج للحُكم الأخلاقي. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه بين الحُكم الأخلاقي للفرد وتردي الوضع الاقتصادي للعائلة، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر لعدد المواليد في الحُكم الأخلاقي لصالح العائلات الأكثر عدداً، أي كلما ازداد عدد المواليد في الأسرة تدنت درجة الحُكم الأخلاقي للفرد، وبينت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الحُكم الأخلاقي للفرد وبين جنسه.

وأجرت آنستي (Anstee, 2009) دراسة هدفت الكشف عن دور الجنس والعمر والمرتبة الاجتماعية في الحُكم الأخلاقي لدى عينة مجتمعية. تكونت عينة الدراسة من (195) فرداً، منهم (128) إناث، و(67) ذكور استجابوا لاستبانه الحُكم الأخلاقي التي أعدت خصيصاً لهذا الغرض، حيث تضمنت أربع قصص حول حالات من الانتحار. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحُكم الأخلاقي تبعاً لمتغير العمر لصالح الأكبر سناً، كما بينت نتائج الدراسة أن مستوى حالات الانتحار الأكثر وتدني مستوى الأحكام الأخلاقية يكون أعلى لدى الفئات الأقل مرتبة اجتماعية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحُكم الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس.

وقامت مايدا وثما وبيبياو (Meada, Thoma & Bebeau, 2009) بدراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين تطور الحُكم الأخلاقي، والخصائص الشخصية لدى الطلاب الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (7642) طالبًا وطالبةً، وتم توزيع استبانة تحديد القضايا عليهم بواسطة المركز الوطني لدراسة تطور الأخلاقيات. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الحُكم الأخلاقي لدى الطلبة يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً للمستوى التعليمي، والحرية السياسية، على سرعة نمو وتطور الحُكم الأخلاقي لدى الطلبة.

وأجرت ستيفن (Steohens, 2010) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق بالوالدين ومستوى الحُكم الأخلاقي لدى طلبة الكليات. تكونت عينة الدراسة من (272) طالباً وطالبةً استجابوا لاستبانه التعلق بالوالدين، ومقياس كولبرج للحُكم الأخلاقي. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين التعلق بالأسرة وتنامي الحالة الأخلاقية عند الفرد. ويؤدي التعلق الايجابي القائم على الرعاية والحماية والثقة في تنامي الحُكم الأخلاقي الايجابي نحو الذات ونحو الآخرين.

التعقيب على الدراسات السابقة

بمطالعة الدراسات السابقة التي تناولت الحُكم الأخلاقي يلاحظ أن جميع الدراسات أكدت على أهمية الحُكم الأخلاقي لدى الأفراد، وأثره في حياة المجتمع، فقد اهتمت بعض الدراسات في الكشف عن مراحل الحُكم الأخلاقي وخاصةً ضمن نظرية كولبرج ونظرية رست، وأشارت غالبية هذه الدراسات إلى المراحل التي يقع ضمنها أفراد عينة الدراسة.

وبالنظر إلى الدراسات العربية فقد اهتمت بدراسة مراحل الحُكم الأخلاقي، كما ورد في دراسة الخطيب (1988)، حيث تناولت عينة من طلبة الجامعة، بالإضافة إلى مراحل الحُكم لديهم في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي، واستخدم فيها مقياس كولبرج للحُكم الأخلاقي، في حين تناولت دراسات أُخرى مستوى الحُكم الأخلاقي لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيرات أخرى كمركز الضبط، والكلية، والاتجاه الديني، والعمر، والثقافة، كما ورد في دراسة دويدار (1995)، العبيدي (1995)، كامل والشوني (2000)، واختلفت نتائج هذه الدراسات في ضوء ما تناولته من متغيرات.

وبمطالعة الدراسات الأجنبية التي تناولت الحُكم الأخلاقي يلاحظ أنها اهتمت بدراسة الحُكم الأخلاقي لدى عدد من العينات المختلفة، وفي ضوء عدد من المتغيرات، كما أنه تم استخدام العديد من المقاييس بهدف الكشف عن مستوى الحُكم الأخلاقي، كمقياس رست، ومقياس كولبرج، كما أن نتائج هذه الدراسات قد تباينت في ما سعت إليه من أهداف، فقد تناولت دراسة شان وما (Chan & Ma, 2001) ترتيب مراحل الحُكم الأخلاقي، والفروق بين الجنسين في الحُكم الأخلاقي.

وهناك دراسات تناولت الحُكم الأخلاقي في ضوء استخدام الأُسلوب القصصي كدراسة نجنينت وأرلين (Nugnent & Arlene, 2003)، وتناولت بعض الدراسات أثر العمر والجنس والمستوى التعليمي في الحُكم الأخلاقي كدراسة برويوس ودوجانيس (Proios & Doganis, 2006)، ومنها ما تناول الحُكم الأخلاقي في ضوء مستوى الدخل وعدد أفراد الأسرة كدراسة فاكنلدي (Fakinlede, 2008).

وبمقارنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، فإن الدراسة تتفق مع هذه الدراسات في بعض الجوانب، وتتميز عنها في جوانب أُخرى، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث استخدام مقياس رست للحُكم الأخلاقي، ولكنها اختلفت عنها من حيث عينة الدراسة فمعظم الدراسات السابقة تناولت عينات من طلبة الجامعة، في حين تناولت الدراسة الحالية طلبة المدارس، وأهم ما يميز الدراسة الحالية أنها تناولت مجتمع طلبة المدارس في منطقة عربية تخضع للاحتلال، وتجدر الإشارة إلى أنه لم يكن هناك أي من الدراسات السابقة تناولت الحُكم الأخلاقي لدى طلبة المدارس في المجتمع الفلسطيني، ويتوقع في ضوء ندرة هذه الدراسات في هذا الجانب أن تقدم هذه الدارسة معلومات تسهم في الإطلاع على واقع الأحكام الأخلاقية لدى الطلبة، وتكون انطلاقة للمزيد من الدراسات في هذا المجال، وحسب إطلاع الباحثَ بأنها الدراسة الأولى في هذا المجال التي تناولت الحُكم الأخلاقي في ضوء متغيري المستوى الاقتصادي الاجتماعي، والجنس لدى طلبة المدارس في المجتمع الفلسطيني وهذا ما عزز إجراء هذه الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها. كما يبين أداة الدراسة، وصدقها، وثباتها؛ ويستعرض إجراءات الدراسة، ومتغيراتها المستقلة والتابعة، فضلاً عن المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها للإجابة عن أسئلة الدراسة.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي الاسترجاعي الذي يعتمد على وصف الظاهرة وتحليلها، والوصول إلى نتائج وتوصيات حولها. وذلك من خلال توزيع مقياس الحُكم الأخلاقي على عينة عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة حيفا.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية (العرب) في الصفوف العاشر والأول ثانوي والثاني ثانوي في مدينة حيفا، والبالغ عددهم (6541) طالباً وطالبة، منهم (2896) طالباً، و(3645) طالبةً موزعين على (10) مدارس ثانوية، حسب الإحصاءات الرسمية لكل مدرسة.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وبلغ عددها (387) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية، منهم (142) طالباً، و(245) طالبةً بنسبة مئوية مقدارها (6%) تقريباً، وتم اختيار أفراد عينة الدراسة من خلال السحب العشوائي، حيث تم كتابة أسماء المدارس واختيار (5) مدارس من بين (10) مدارس، كما تم اختيار الشعب في هذه المدارس

بطريقة السحب العشوائي أيضاً. الجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي.

الجدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمستوى الاقتصادي الاجتماعي

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	144	38.2
	أنثى	243	62.8
	المجموع	**387**	**%100**
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	منخفض	54	14.0
	متوسط	208	53.7
	مرتفع	125	32.3
	المجموع	**387**	**%100**

مقياس النمو الأخلاقي

تم في هذه الدراسة استخدام مقياس الحُكم الأخلاقي الذي طوره رست (Rest) عام 1974، لقياس مستوى الحُكم الأخلاقي لأنه يناسب الأفراد الذين تزيد أعمارهم عن (13) سنة، بعد أن قام نصير (1981) بترجمة هذا المقياس إلى اللغة العربية.

وصف المقياس

تكون المقياس بصورته الأصلية من ست قصص، مع مثال توضيحي يعطى للمفحوص قبل البدء في الإجابة. وتم في هذه الدراسة استخدام الصورة المختصرة للمقياس والمكونة من ثلاث قصص كما هو مبين في الملحق (أ)، وتعرض كل قصة قضية أخلاقية، ويطلب من المفحوص أن يضع نفسه في الموقف الأخلاقي، ثم يطلب منه اتخاذ قرار أخلاقي حول ذلك الموقف من أجل حل المشكلة. ويتبع كل موقف اثنا عشر سؤالاً ترتبط بأبعاد الموقف الأخلاقي، وعليه يطلب من المفحوص أن يقدر أهمية كل سؤال فيما يتعلق باتخاذ القرار لحل المشكلة، وفقاً لسلم التقدير (مهم

جداً، مهم بعض الشيء، قليل الأهمية، ليس مهماً). وبعد أن يقوم المفحوص بتقدير أهمية كل سؤال من الأسئلة، يطلب منه ترتيب أهم أربعة أسئلة تنازلياً حسب قيمتها وتأثيرها في اتخاذ القرار.

وهذا المقياس اختبار جماعي يمكن تطبيقه في مدة زمنية أقصاها (60) دقيقة، ويعطي الاختبار علامة كلية للحُكم الأخلاقي للفرد، كما يحدد المرحلة التي يكون فيها الفرد، ويتطلب الاختبار أن يجيب المفحوص عن كل الفقرات.

صدق المقياس وثباته

يتمتع المقياس بدلالات صدق وثبات عديدة بصورته الأصلية، فقد وجد رست (Rest) أن معامل الارتباط بين اختبار (Defining Issues Test) (DIT) للحُكم الأخلاقي مع أربع قصص من اختبار كولبرج للحُكم الأخلاقي فبلغ (0.62). كما قام كل من نصير (1981)، الخطيب (1988)، والحمود (1999)، ودويدار (1995) باستخراج الصدق الظاهري لاختبار الحُكم الأخلاقي، واستخراج معاملات الثبات من خلال تطبيقه على عينات تراوحت أعمارهم ما بين (13-20) عاماً، حيث بلغ معامل الثبات (0.74، 0.74، 0.77، 0.87) في دراساتهم على التوالي. وأوجد الصمادي والقضاة والزعبي (2010) معامل الثبات للمقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار فبلغ لكل موقف من المواقف (0.81، 0.80، 0.80). وفي الدراسة الحالية تم استخراج قيم معامل الثبات للمقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغت (28) طالباً وطالبةً بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test Retst) بعد فاصل زمني مدته أُسبوعان، وبلغ معامل الثبات للمقياس (0.82).

تصحيح المقياس

يحصل الفرد على عدة درجات على هذا المقياس تمثل الدرجة الأولى درجة نموه الأخلاقي الكلية، ويرمز لها بالرمز (P-Score)، وتشير إلى نسبة تشبع الفرد بالمبادئ الأخلاقية، وتشير

الدرجة الثانية إلى المرحلة الأخلاقية التي يكون الفرد في نطاقها، ويحصل الفرد على درجة لكل مرحلة أخلاقية ضمن المقياس، ودرجتين للنمطين (A)، (M)، حيث يمثل النمط (A) معارضة الفرد للأحكام الخلقية التقليدية، أما النمط (M) فيشير إلى أن الفرد لا ينتمي لأية مرحلة أخلاقية نتيجة الإجابات الاعتباطية.

ويتم تحديد مرحلة كل سؤال من الأسئلة الأربعة التي يتم اختيارها من قبل المفحوص من خلال مفتاح تصحيح الاختبار، ملحق (ب)، ويعطى السؤال الأول الذي تم اختياره في القصة الأولى بأنه الأهم (4) درجات، وتوضع الدرجة تحت المرحلة التي يمثلها السؤال، ويعطى السؤال الثاني الذي تم اختياره حسب الأهمية (3) درجات، ويوضع تحت المرحلة التي يمثلها السؤال، ويعطى السؤال الثالث في الأهمية درجتان، وتوضع تحت المرحلة التي يمثلها السؤال، وهكذا مع السؤال الرابع في الأهمية يعطى درجة واحدة، توضع تحت المرحلة التي يمثلها السؤال، وهكذا بقية أسئلة القصص.

وبعد إدخال الدرجات عن كل قصة ولأربع أسئلة وفقاً لنموذج تفريغ الإجابات، ملحق (ج)، ويتم جمع الدرجات واستخراج النسبة المئوية في كل عمود، والدرجة الناتجة تمثل علامة كل مرحلة أخلاقية، وتستخرج المرحلة الأخلاقية للمفحوص عن طريق استخراج أعلى علامة حصل عليها في مرحلة ما.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **الجنس:** وله فئتان (ذكر، أنثى).
- **المستوى الاقتصادي الاجتماعي:** وله ثلاث مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض).

- **مستوى الحُكم الأخلاقي:** وله ثلاث مستويات (مستوى ما قبل التقاليد، مستوى التقاليد، مستوى ما بعد التقاليد).

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول استخرجت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة. وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخراج قيمة كاي تربيع.

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفقاً للخطوات والإجراءات الآتية:

- أُعدت أداة الدراسة بصورتها النهائية لأغراض تطبيقها على أفراد عينة الدراسة بعد التأكد من دلالات ثباتها.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة ملحق (د) من عمادة البحث العلمي في جامعة اليرموك موجه لمديرية التربية والتعليم في منطقة حيفا لأغراض تسهيل مهمة الباحث في الحصول على عدد أفراد مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى تطبيق أداة الدراسة.
- قام الباحث بزيارة المدارس التابعة لمديرية منطقة حيفا، والبالغ عددها (10) مدارس، وتم الحصول على عدد الطلبة والطالبات، والذين يمثلون مجتمع الدراسة الكلي، والبالغ عددهم (6541) طالباً وطالبةً، وذلك حسب ما أفاد به مديري ومديرات تلك المدارس، وذلك وفقاً للسجلات الرسمية التابعة لهذه المدارس.
- تم تحديد عينة الدراسة في ضوء عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، حيث اختيرت عينة عشوائية بطريقة السحب العشوائي للمدارس، وبلغ عدد المدارس (5) مدارس من ضمن (10) مدارس، ومن ثم اختير أفراد عينة الدراسة من هذه المدارس بطريقة السحب

العشوائي أيضاً بنسبة (6%) من مجتمع الدراسة الكلي، وبلغت عينة الدراسة (387) طالباً وطالبةً.

- تمت زيارة المدارس وبمساعدة المرشدين التربويين وزّعت أداة الدراسة على أفراد العينة، بعد أن تم بيان كافة المعلومات المتعلقة بطريقة الإجابة على الأداة، وأن المعلومات التي يتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- جمعت أداة الدراسة وتم تدقيقها والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي واكتمال الشروط فيها، وتم معالجتها حاسوبياً باستخدام برمجية (SPSS) بهدف استخلاص النتـــائج والإجابة عن أسئلة الدراسة، والخروج بالتوصيات المناسبة في ضوء النتائج.

الفصل الرابع

النتائـــــــــج

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في ضوء ما تم طرحه من أسئلة هدفت الكشف عن مستوى الحُكم الأخلاقي، والفروق في مستوى الحُكم الأخلاقي لدى طلبـــة المدارس في مدينة حيفا في ضوء بعض المتغيرات، وفيما يأتي عرضاً لهذه النتائج.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما توزيع مراحل النمو الأخلاقي التي ينتمـــي إليهـــا طلبة المدارس الثانوية في مدينة حيفا؟".

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفـــراد عينـــة الدراسة في كل مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي التي بموجبها يتم تحديد مستوى الحُكم الأخلاقي والمرحلة ضمن هذا المستوى التي ينتمي إليها كل فرد من أفراد عينة الدراسة، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول 2: التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة في كل مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي

المرحلة	المرتبة	التكرار	النسبة المئوية
4	1	133	34.4
5A, 5B	2	131	33.9
3	3	119	30.7
2	4	4	1.0
المجموع		**387**	**100**

يبين الجدول (2) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في كل مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي حيث حصلت المرحلة الرابعة على المرتبة الأولى بأعلى تكـرار بلـغ (133)، وبنسبة مئوية (34.4) وجاءت المرحلة الخامسة التي تشمل (5A, 5B) في المرتبة الثانية بتكرار بلغ (131)، وبنسبة مئوية (33.9)، وجاء في المرتبة الثالثة المرحلـة (3) بتكـرار بلـغ (119)، وبنسبة مئوية (30.7)، بينما جاءت المرحلة (2) في المرتبة الأخيرة، وبأدنى تكرار بلـغ (4)، وبنسبة مئوية (1.0).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "هل يختلف توزيع مراحل النمو الأخلاقي لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة حيفا باختلاف جنسهم؟"

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئويـة لأفـراد عينـة الدراسة في كل مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي تبعاً لاختلاف جنس الطالب، كما تم احتساب قيمة كاي^2، كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول 3: التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي^2 لأفراد عينة الدراسة في كل مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي تبعاً لمتغير جنس الطالب

المرحلـة		الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
2	العدد	2	2	4
	النسبة	%1.4	%.8	%1.0
3	العدد	51	68	119
	النسبة	%35.4	%28.0	%30.7
4	العدد	44	89	133
	النسبة	%30.6	%36.6	%34.4
5A, 5B	العدد	47	84	131
	النسبة	%32.6	%34.6	%33.9
المجمـوع	العدد	142	245	387
	النسبة	%100.0	%100.0	%100.0
قيمة كاي^2= 3.826		د.ح.= 4	الدلالة الإحصائية = 0.430	

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) وجود اختلاف في توزيع مراحل النمو الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة بسبب اختلاف متغير جنس الطالب، (ذكر، أنثى). وباستخدام اختبار كاي^2 يتضح عدم وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في توزيع مراحل النمو الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة يعزى لاختلاف جنس الطالب (ذكر، أنثى)، حيث بلغت قيمة كاي^2 (3.826)، وبدلالة إحصائية (0.430).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث "هل يختلف توزيع مراحل النمو الأخلاقي لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة حيفا باختلاف مستواهم الاقتصادي الاجتماعي؟"

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة في كل مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي تبعاً لاختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي، كما تم احتساب قيمة كاي^2، كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول 4: التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي^2 لأفراد عينة الدراسة في كل مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي الاجتماعي

المرحلة		المستوى الاقتصادي الاجتماعي			المجموع
		منخفض	متوسط	مرتفع	
2	العدد	1	2	1	4
	النسبة	%1.9	%1.0	%.8	%1.0
3	العدد	16	63	40	119
	النسبة	29.6%	30.3%	32.0%	%30.7
4	العدد	19	76	38	133
	النسبة	%35.2	36.5%	30.4%	%34.4
5A, 5B	العدد	18	67	46	131
	النسبة	%33.3	%32.2	%36.8	%33.9
المجموع	العدد	54	208	125	387
	النسبة	%100	%100	%100	%100
قيمة كاي^2= 4.051		د.ح.= 4		الدلالة الإحصائية = 0.852	

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) وجود اختلاف في توزيع مراحل النمو الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة بسبب اختلاف فئات متغير المستوى الاقتصادي الاجتماعي، (منخفض، متوسط، مرتفع). وباستخدام اختبار كاي^2 يتبين عدم وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي (منخفض، متوسط، مرتفع)، حيث بلغت قيمة كاي^2 (4.051) وبدلالة إحصائية (0.852).

الفصل الخامس

مناقشـــة النتائـــج

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة نتائج الدراسة في ضوء ما تم طرحه من أسئلة هـدفت الكشف عن توزيع مراحل النمو الأخلاقي التي ينتمي إليها طلبة المدارس الثانوية في مدينة حيفـا، كما هدفت الكشف عن الاختلاف في توزيع مراحل النموُ الأخلاقي تبعاً لمتغيري الجنس، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي. وفيما يلي عرضاً لمناقشة نتائج الدراسة، وما اشتملت عليه من توصيات في ضوء هذه النتائج.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما توزيع مراحل النمو الأخلاقي التي ينتمي إليها طلبة المدارس الثانوية في مدينة حيفا؟"

أظهرت النتائج أن الغالبية من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة حيفا جاءوا ضمن المرحلـة الرابعة من مراحل الحُكم الأخلاقي، وهي مرحلة الالتزام بالسلطة وقوانينها وجاءت فـي المرتبـة الأولى بأعلى تكرار، وجاءت المرحلة الخامسة التي تشمل (5A, 5B) في المرتبة الثانيـة، وهـي مرحلة العقد الاجتماعي أو المنفعة العامة وحقوق الأفراد، ثم تلتها المرحلة الثالثة في المرتبة الثالثة، وهي مرحلة التوجه نحو التقبل الاجتماعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي أشارت إلى وقوع الغالبية من أفراد عينة الدراسـة ضـمن المرحلة الرابعة من مراحل الحُكم الأخلاقي وفقاً لنظرية كولبرج في الحُكم الأخلاقي التي تقع ضمن مستوى التقاليد، وتشير إلى مرحلة الالتزام بالسلطة المحلية وقوانينها، وبالنظر إلى هـذه النتيجـة وطبيعة أفراد عينة الدراسة، ووفقاً لما أشار إليه كل من كولبرج، ورست في هذا المجـال، يـرى الباحث أن الطلبة في هذا المرحلة يتصرفون ليلتزموا بالقدر الأكبر من القـيم والمعتقـدات، التـي

تُستمد من المفاهيم الثقافية القائمة في المجتمع الفلسطيني، والمستقاة من المبادئ والتعاليم الدينيـــة، التي تشدد على احترام القوانين والأنظمة والتعليمات والعمل بها.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أهمية القيم التي يستمد الطلبة أحكامهم وسلوكاتهم منهـــا، ويرى الباحث في هذا المجال أن ذلك يتفق مع ما جاء به كولبرج من حيث وجود بعض القيم التي لا تتغير، ولابد من احترامها والمحافظة عليها وإطاعتها، ومن الأمثلة على ذلك المحافظة على حياة الآخرين وحقوقهم. ومن الأهمية الإشارة إلى بعض الجوانب التي تحكم معاملـــة أفـــراد المجتمـــع الفلسطيني في ضوء الاحتلال الإسرائيلي، وما يفرضه عليهم من أحكام جائرة، وتمييز في المعاملة، فإن هذه الأحكام والمعاملة كان لها آثار إيجابية على أبناء الشعب الفلسطيني فيما بينهم. مما عـــزز علاقاتهم مع بعضهم البعض.

أضف إلى ذلك محاولتهم إثبات قدرتهم على التعامل مع الآخرين ضمن القوانين والأنظمة، وبنفس الوقت المحافظة على القيم والمعايير الدينية والاجتماعية التي تحكم ســلوكاتهم وتوجههـــا. وبالتالي ليس من الغرابة أن يقع أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية ضمن هذه المرحلة، التي تشدد على احترام القوانين والأنظمة، واحترام حقوق الآخرين، وعدم الاعتداء عليها، وإن دل ذلك على شيء فإنما يدلل على مستوى النمو الأخلاقي الذي وصل إليه الطلبة، وأفـــراد مجـــتمعهم بالرغم من الممارسات العنصرية التي يواجهونها والأحكام الجائرة، وانتهـــاك الحقـــوق بمختلـــف أشكالها، وهذا يتفق أيضاً مع وجهة نظر (رست) من أن الفرد يتجه إلى موازنـــة مـــصالحه مـــع مصالح الآخرين، والاحترام المتبادل ويضع بعين الاعتبار مصالح الجميع دون المصلحة الفردية.

كما ويرى الباحث أن الطلبة قد ينطلقون في أحكامهم الأخلاقية في هذه المرحلة من خـــلال العمل بروح القانون وفقاً للظروف والمتطلبات الاجتماعية، ووفقاً لمعيار الصواب والخطـــأ، مـــع الأخذ بعين الاعتبار ما فيه مصلحة جميع أفراد المجتمع، وأن السلوك الأخلاقي يتحدد وفقاً للمعايير التي وافق عليها جميع أفراد المجتمع.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة دويدار (1995) التي أشارت إلى أن معظم الطلبة جاءوا ضمن المرحلة الأخلاقية الرابعة، كما واتفقت مع دراسة العبيدي (1995) التي جاءت ضمن هـذا السياق، واتفقت أيضاً مع دراسة القزاز والبيرقدار (2001)، ودراسـة المـومني (2005) التـي أشارت إلى أن الطلبة جاءوا ضمن المرحلة الرابعة من مراحل الحُكم الأخلاقي.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "هل يختلف توزيع مراحل النمو الأخلاقـي لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة حيفا باختلاف جنسهم؟"

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) فـي مراحل الحُكم الأخلاقي لدى طلبة المدارس الثانوية تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فـروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي الاجتماعي.

ويمكن تفسير النتيجة التي تتعلق بعدم وجود فروق في مستوى الحُكم الأخلاقي لدى الطلبة تبعاً لاختلاف متغير الجنس، في ضوء القيم والمعايير السائدة لدى الأفراد بشكل عام، التي يحـتكم إليها الجميع، بالإضافة إلى التنشئة الأُسرية التي تكاد أن تكون متقاربة من حيث القيم والمعايير التي غرست في نفوس هؤلاء الطلبة، كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة الخبرات التي يتعرض لها الطلبة على اختلافهم، وذلك من خلال مواقف الحياة اليومية التي تكاد أن تكون متشابهة والتي لهـا الأثر في اتخاذ مواقف تكاد أن تكون متشابهة تجاه مختلف القضايا والجوانب الأخلاقية خاصةً.

كما يرى الباحث أهمية الإشارة إلى الجوانب التربوية التعليمية الرسمية التي تـسعى إلـى غرس قيم العدالة والفضيلة لدى الطلبة خلال عملية التربية والتعلـيم، حيـث أن جميـع الطلبـة يخضعون لمناهج موحدة تسعى إلى تحقيق أهداف موحدة أيضاً.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث "هل يختلف توزيع مراحل النمو الأخلاقي لدى طلبة المدارس الثانوية فيء مدينة حيفا باختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي؟"

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه كارول (Carol) المشار إليها في أبو غزال (2007) حيث أشارت إلى أن التساوي أو الاختلاف في الظروف الاقتصادية والاجتماعية والقيم قد يسهم في التأثير بوجود أحكام الأخلاقية متقاربة، وهذا ما يقود الباحث إلى عزو النتيجة التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الحُكم الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي، وبالنظر إلى الظروف التي يعيشها الطلبة سواءً الاقتصادية أو الاجتماعية، وإن اختلفت هذه الظروف إلا أنها متقاربة من حيث العلاقات الاجتماعية القائمة بين أفراد هذا المجتمع، والتي تتميز بقوة العلاقة، والتواصل الاجتماعي سواءً من جانب القربى، أو من جانب الظروف التي يخضعون لها جميعاً في ظل الاحتلال، بالإضافة إلى مستويات الدخل لدى الأفراد.

كما ويمكن تفسير هذه النتيجة، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الحُكم الأخلاقي إلى أن الظروف الاقتصادية الاجتماعية لم توجد هذه الفروق، وهذا يشير إلى طبيعة القيم والمعايير الدينية التي ينطلق منها الأفراد في أحكامهم الأخلاقية، التي تحكم سلوكاتهم، وليست الظروف الاقتصادية الاجتماعية التي تتحكم بسلوكاتهم، وهذا يشير إلى أهمية العقيدة ومبادئها وقوتها في غرس قيم الفضيلة والأخلاق لدى الطلبة التي نشأوا عليها، وغرست في نفوسهم، وبالتالي انطلقوا منها في إصدار أحكامهم الأخلاقية على المواقف والسلوكات المختلفة.

وتجدر الإشارة في هذا الإطار إلى عدم تأثر منظومة القيم الأخلاقية بالاحتلال، ومـا زال الطلبة متمسكون بعاداتهم وقيمهم الأصلية رغم قساوة الاحتلال ومحاولاته اليائسة في خلع الإنسان العربي من تربته الثقافية وجعله نباتاً أجنبياً، وغرس القيم التي يسعى الاحتلال إلى غرسها في نفوس الطلبة.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الخطيب (1988) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الأحكام الأخلاقية تعزى لمتغير الجنس، كما اتفقت مع دراسة العبيدي (1995) التي أكدت عدم وجود فروق في مراحل النمو الأخلاقي تعزى لمتغير الجنس، واتفقت مع دراسة آدم (2002)، ودراسة صالح (2003)، ودراسة المومني (2005)، التي أشارت إلى عدم وجود فـروق تعـزى لمتغير الجنس، كما اتفقت مع دراسـة برويـوس ودوجـانيس (Proios & Doganis, 2006)، ودراسة شاوجانج وهيوهنبج (Shaogang & Huihong, 2008)، ودراسة آنـستي (Anstee, 2009)، ودراسة فاكنلدي (Fakinlede, 2008) حول عدم وجود اختلاف فـي مراحـل النمـو الأخلاقي.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة دويدار (1995) التي أشارت إلى وجود فـروق فـي مستوى الحُكم الأخلاقي تعزى لاختلاف متغير الجنس لصالح الإناث، كما اختلفت مع دراسة كامل والشوني (2000) التي بينت وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، واختلفت مع دراسة القزاز والبيرقدار (2001)، ودراسة آدم (2002) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الحُكم الأخلاقي تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة ويمكن الإشارة في هذا الجانب إلى أن الاختلاف مع نتائج هذه الدراسات قد يعود إلى الاختلاف فـي طبيعـة الظـروف الاقتـصادية الاجتماعية في المجتمعات التي أُجريت فيها هذه الدراسات، في حين يخضع أفراد عينـة الدراسـة الحالية على ظروف اقتصادية اجتماعية تكاد أن تكون متشابهة في خصائصها وظروفها، واختلفت مع دراسة المومني (2005)، ودراسة الصقر (2005)، ودراسة الـصمادي والقـضاة والزعبـي (2010) التي أشارت جميعها إلى وجود فروق في مستوى الحُكم الأخلاقي تعزى لمتغير الجنس، كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة نجنت وآرلين (Nugnenet & Arlene, 2003)، ودراسة ما ييدا وثماوبيبيا (Meada, Thoma & Bebeau, 2009).

التوصيـات

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج يمكن للباحث أن يوصي بما يلي:

- العمل على تعزيز المفاهيم الأخلاقية، وتنمية الفهم الإيجابي للأحكام الأخلاقيـة، وترسـيخ مفاهيم العدل والمساواة لدى الطلبة من خلال البرامج التربوية الهادفة، والمناهج الدراسية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الأحكام الأخلاقية لدى عينات من الطلبة وفـي مراحـل عمرية مختلفة، وخاصة ضمن البيئة الجامعية، في ضوء ندرة الدراسات في هذا المجـال، وضمن البيئة الفلسطينية.
- إدخال برامج تدريبية وتربوية وندوات تتناول بعض القضايا المجتمعية الأخلاقية، وإشراك الطلبة في مناقشات حولها بهدف الرقي بالأحكام الأخلاقية.
- العمل على تطوير أدوات قياس للكشف عن الأحكام الأخلاقية تتناسب وطبيعة المجتمعـات العربية، ويتضمنها مواقف أخلاقية من واقع المجتمع، وذلك في ضـوء نـدرة المقـاييس العربية في هذا المجال.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو غزال، معاوية. (2007). **نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

آدم، بسماء. (2002). **النمو الأخلاقي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن (1998). **المدخل إلى علم النفس**، الطبعة الخامسة، جون وايلي.

توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن وقطامي، يوسف. (2003). **أسس علم النفس التربوي**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن. (1998). **المدخل إلى علم النفس**. جون وايلي للنشر والتوزيع.

حمدان، محمد. (2000). **علم النفس التربوي**. عمان: دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع.

حميدة، فاطمة (1990). **التفكير الأخلاقي**، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

حميدة، فاطمة. (1990). **التفكير الأخلاقي**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية للنشر والتوزيع.

الخطيب، بلال. (1988). **توزيع طلبة الجامعة الأردنية على مراحل النمو الأخلاقي حسب منبتهم الاجتماعي والثقافي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الداهري، صالح. (2008). **مبادئ علم النفس الارتقائي ونظرياته.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

دويدار، جهاد. (1995). **مستوى الأحكام الخلقية لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية تبعًا لموقع الضبط والأسلوب المعرفي.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

راجح، أحمد. (2000). **أصول علم النفس.** الإسكندرية: المكتب المصري الحديث للنشر والتوزيع.

رشوان، حسين. (2002). **علم الاجتماع الأخلاقي.** الإسكندرية: المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع.

شريم، رغده حكمت (2004). **الهوية الجندرية والنمو الأخلاقي،في: علم النفس العام،** الطبعة الأولى(تحرير :الريماوي، محمد). دار المسيرة، عمان، الأردن، (ص456-484).

شكري، فايزة. (2002). **القيم الأخلاقية بين الفلسفة والعلم.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

صالح، عبد الرحمن. (2003). **أثر الجنس والعمر والمنبت الاجتماعي الثقافي وموقع الضبط والأسلوب المعرفي على الحُكم الخلقي لدى طلبة المدارس الثانوية في الأردن،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

الصانع، صالح. (2000). **الإرشاد الأخلاقي من منظور إسلامي،** الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود.

الصقر، تيسير. (2005). **مستوى الحكم الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الصمادي، حاتم والقضاة، محمد والزعبي، أحمد. (2010). أساليب التفكير والحُكم الأخلاقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. **مجلة العلوم الإنسانية**، 7 (44)، 1–38.

الصمادي، حاتم. (2006). **أساليب التفكير والحُكم الأخلاقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

العايش، عبد الله. (2010). **النمو الأخلاقي الاجتماعي ونمو الشخصية**. استرجع بتاريخ 2010/9/11، من المصدر: http://uqu.edu.sa/ahaysh/ar/16128

العبيدي، نوري. (1995). **النمو الخلقي للمراهق العراقي وعلاقته بالاتجاه الديني ومراقبة الذات والعمر**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد.

علاونة، شفيق. (2010). **سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عويس، عفاف. (2003). **النمو النفسي للطفل**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عيسى، محمد. (2000). التفكير الأخلاقي. **مجلة التقدم العلمي**. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، 28(32)، 36–48.

غازدا، جورام وكورسيني، ريمون. (1986). نظريات التعلم. دراسة مقارنة (ترجمة: علي حجاج وهناء محمود)، **سلسلة عالم المعرفة**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت: مطابع الرسالة.

غباري، ثائر وأبو شعيرة، خالد. (2009). **سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة.** عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

فتحي، محمد رفقي (1983). **في النمو الأخلاقي**، الطبعة الأولى، دار القلم، الكويت.

القائمي، علي. (1998). **الأسرة والمشاكل الأخلاقية للطفل.** بيروت: دار النبلاء للنشر والتوزيع.

قارة، سليم. (1988). **أثر موقع الضبط والمنبت الثقافي والاجتماعي والمستوى الدراسي على الحكم الأخلاقي لدى طالبات المنازل الداخلية في الجامعة الأردنية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

القزاز، محفوظ والبيرقدار، تنهيد. (2001). مستوى الحُكم الأخلاقي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في محافظة نينوى وعلاقته بالجنس والمستوى الدراسي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية.** 2(4)، 80-100.

كامل، مصطفى والشوني، محمود. (2000). مستوى الحُكم الأخلاقي لدى طلاب الجامعة من الجنسين: دراسة عبر حضارية مقارنة على عينة مصرية وسعودية. **مجلة علم النفس**، 56، 106-130.

كفافي، علاء الدين. (2009).**علم النفس الارتقائي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة.** عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

مجيد، سوسن. (2009). **علم نفس النمو للطفل.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

منصور، علي (1991). **علم النفس التربوي**، الطبعة الثانية، دار خالد بن الوليد للطباعة والنشر، دمشق.

موسى، فاروق. (2001). **النمو النفسي في الطفولة والمراهقة.** القاهرة: مكتبة النهضة المصرية للنشر والتوزيع.

المومني، عاصم. (2005). **أثر مفهوم الذات والجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي في النمو الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المومني، لينا. (2008). **أثر نوع القصة وطريقة عرضها في تطور مستوى الحُكم الأخلاقي لدى عينة من طلبة الصف السادس الأساسي.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

نشواتي، عبد المجيد (1993). **علم النفس التربوي**، الطبعة السادسة، دار الفرقان، اربد، الأردن.

نصير، رافع. (1981). **النمو الأخلاقي وعلاقته بالذكاء والمستوى الثقافي للأسرة عند طلاب المرحلة الثانوية في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الهنداوي، علي فالح(2002). **علم نفس النمو**، الطبعة الثانية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

الهنداوي، علي. (2005). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة.** العين: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Anstee, J. (2009). **Moral reasoning and Judgment about Enduing life: Influences of Age, Gender and Social Class.** PhD Thesis, University & Nivada. U. S. A.

Bandura, A. (1987). Perceived self-Efficacy and pain control: Opioid and Nonopioid Mcahanish. **Journal of Personality and Social Psychology,** 53 (3), 563 – 571.

Barger, R. (1998). A summary of Lawrence Kohlberg Stages of Moral Development University of Notere Dame.

Brimi, H. (2008). Academic instructors or moral guides? Moral education in America and the teacher's dilemma. **Clearing house,** 83(1), 115-120

Bronstein, M. & Lamb, M. (1999). Developmental Psychology (4^{th} Edit). NY: The free Press.

Carruthers, S. Laurence & S. Stich. (2004)., **The Innate Mind: Culture and Cognition.** Oxford: Oxford University Press.

Chan, Z & Ma, L. (2001). Moral Orientations among Students in Hong Kong, Journal of Personality, 1(1): 30-62.

Derrbery, W. & Thoma, J. (2005). Moral Judgment, Self – Understanding and Moral Actions, **The Role Multiple Constructs Palmer Quarterly,** 51(1): 67-92.

Fakinlede, S. (2008). **Property and morality:** Assessing the Influence of portent on moral Judgment in Nigeria. PhD Thesis, UmI, 3291493.

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. **Psychological Review**, 108. 814-834.

Hamachek, D. (1995). **Psychology on Trashing, Learning & Growth.** Boston Allyh Bacon USA.

Hauser, M. (2006). Moral Judgment. Ny: House of Publishers.

Hoffman, M. (1970). **Moral Development, Mussen, Manual of Child Psychology**, 3 ed, John wiley & Sons, W.C, New yourk,Vol-2 P.P. 216- 361.

Jensen, D. (2002). Moral Judgment in Two Cultures. **Journal of Psychology,** 1 (1), 2 – 11.

Kim, U; Park, J; Han, S. & Son, E. (2004). A longitudinal Study on Development of Moral Judgment Korean Nursing Students. **Nursing Ethics**. 11 (3), 254-265.

Ma, H. & Chan, W. (2001). The Moral Judgment of Chinese Students. **The Journal of Social Psychology**, 127(5): 491- 497.

Malim, T. & Birch, A. (1998) . **Introductory Psychology**. Macmillan press Ltd. London.

Meada, Y; Thoma, S. & Bebeau, T. (2009). Understanding the Relationship Between Moral Judgment Development and Individual Characteristics: The Role of Educational context. **Journal of Educational Psychology**, 101(1): 233-247.

Narvaez, R. & Lapsley, H. (2008). Hushing as a moral dilemma in the classroom. **Journal of Moral Education**, 35(1), 89e104

National American Institution, NSSE. (2007) **Annual Report of College Students Moral Judgment Levels. Washington**: US Dept of Education.

Nugnent, S. & Arlene, K. (2003). A study of Moral Deuelo Pment and Self Concept in Academically Talented Residential High School Students. **DAI**, A 63 (10): 3517.

Pearson, F. & Bruses, B. (2001). **The Gender Debate About Identity and Moral Development**. Paper presented at the Annual Convention of the National Association of students. WAS – U.S.A.

Proios, M. & Doganis, G. (2006). Age and Education in Moral Judgment of participate in team sports. **Percept Motor Skills**, 102(1): 247-253.

Rest, J. (1980). Development in Moral Judgment Research. **Developmental Psychology**. 16. 63-64.

Rest, J. (1984). The Major components of morality. In: W.M. Kurtines & J.L. Gerwitz (Eds). **Morality, Moral Behavior, and Moral Development**, New York; Wiley, 24-38.

Rest, J. (1986). **Moral Development. Advances in Research and theory.** New York; Praeger.

Rupp, D. (2006). The Nature of Moral Judgment among British Technical Students. **British Studies Jour**nal, 3 (2), 101 – 160.

Saordan, O. (2000). Mali Corruption in Africa. **The Journal of Modern Africa Studies,** 25 (1): 51 – 60.

Shaoanang, Y. & Huihong, W. (2008). The Feature of Moral Judgment Competence Among Chinese Adolescents. **Asia Pacific Education Review**, 9(3): 296-307.

Sripada, C. & Stich, S. (2007). **A Framework for the Psychology of Norms.** Oxford: Oxford University Press.

Steohens, D. (2010). **A Correlation Study of Parental Attachment and Moral Judgment Competence of College Students.** PhD Thesis. University of Mbraska.

ملحق رقم (أ)

مقياس النمو الأخلاقي (D.I .T)

أراء حول بعض المشكلات الاجتماعية

وضع هذا الاستبيان لمعرفة طريقة تفكير الناس في المشكلات الاجتماعية. ولا يوجد في هذا المجال إجابة صحيحة أو إجابة خطأ كما هو الحال في الرياضيات مثلاً. والمطلوب منك هو إبداء رأيك حول المشكلات المتعددة في القصص التي ستعرض عليك وستكون أجابتك سرية بحيث لن يطلع عليها أحد ولن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي.

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

مستوى تعليم الأب:	☐ أساسي	☐ ثانوي	☐ جامعي
مستوى تعليم الأم:	☐ أساسي	☐ ثانوي	☐ جامعي
عدد أفراد الأسرة:	☐ 1-3	☐ 4-6	☐ 7 فأكثر
مستوى الدخل:	☐ متوسط	☐ متدني	☐ مرتفع

سيطلب إليك في هذا الاستبيان أن تعطي رأيك في عدد من القصص واليك القصة التالية كمثال على ذلك فكر عصام في شراء سيارة خصوصية لعائلته المكونة من زوجته وولديه. ولما كان عصام موظفاً ذا دخل متوسط، فلا بد أن يجيب عن عدة أسئلة يحدد من خلالها نوع السيارة التي يرغب في شرائها. إذا كنت أنت عصام فما أهمية كل من الأسئلة التالية في اتخاذ قرار نوع السيارة التي ستشتريها ؟

أولاً: اقرأ الأسئلة التالية ولاحظ كيفية الإجابة عنها.

الرقم	الأسئلة	مهم جداً	مهم بعض الشيء	قليل الأهمية	ليس مهماً
1	هل بائع السيارات يسكن في نفس المنطقة التي يسكن بها عصام؟ (ملاحظة) : هذا السؤال ليس مهما في قرار شراء السيارة لذلك نضع إشارة (×) في المربع الرابع.				×
2	هل السيارة الجديدة أفضل اقتصادياً من السيارة المستعملة؟ (ملاحظة): هذا السؤال قد يكون مهما جداً في قرار شراء السيارة لذلك نضع إشارة (×) في المربع الأول	×			
3	هل يحب عصام أن يكون لون سيارته أحمر؟ (ملاحظة): هذا السؤال قد يكون مهماً بعض الشيء في قرار شراء السيارة لذلك نضع إشارة (×) في المربع الثاني.		×		
4	هل السيارة الواسعة أفضل من السيارة الضيقة؟ (ملاحظة): هذا السؤال قد يكون مهماً جداً في اتخاذ قرار شراء السيارة لذلك نضع إشارة (×) في المربع الأول.	×			
5	هل السيارة الأكثر طولاً أسرع ؟ (ملاحظة): هذا السؤال قد يكون قليل الأهمية في اتخاذ قرار شراء السيارة لذلك نضع إشارة (×) في المربع الثالث.			×	
6	هل معدل مكعب الإزاحة على الأقل 200؟ (ملاحظة): إذا كنت غير متأكد من معنى مكعب الإزاحة ضع إشارة (×) في أقصى اليسار من الورقة أي ليس للسؤال أهمية.				×

ثانيا: اختر السؤال الأكثر أهمية من بين الأسئلة السابقة وضع رقمه مقابل عبـــارة الأكثر أهمية، ثم ضع الذي يليه بالأهمية تحته وهكذا. أي أن المطلوب منك أن ترتب الأسئلة ترتيباً تنازلياً حسب أهميتها حتى السؤال الرابع من حيث الأهمية.

لاحظ في المثال السابق أن عصام اعتبر السؤال الثاني والسؤال الرابع مهمان جداً في اتخاذ قرار شراء السيارة، لذلك كانت إجابته على النحو التالي:

- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى [2]
- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة [3]
- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية [4]
- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة [5]

أخي الطالب.......... **أختي الطالبة.............**

اقرأ القصص التالية وأجب بنفس الطريقة عن الأسئلة التي تدور حولها وذلك بوضع إشارة (×) في المربع الذي يبين أهمية السؤال في اتخاذ القرار أو عدم اتخاذه، ومن ثم رتب الأربعة أسئلة من حيث أهميتها ترتيباً تنازلياً من الأهم إلى الأقل أهمية راجيا عدم ترك أي ســؤال بدون إجابة.

الباحث

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم

الباحث

حسام قسيس

- ياسر والدواء-

اكتشف الأطباء أن زوجةً ياسر تُعاني من مرض سرطاني، وقد شـــارفتْ على المـوتْ، اخبره الأطباء أن هناك دواءً واحد ربما ينقذ حياتها اكتشفه أحد الصيادلة، ذهب ياسر لشراء الدواء ولكن الصيدلي طلب ثمناً باهظاً للدواء، ذهب زوج السيدة إلى كل معارفه وأصدقائه لاقتراض المال إلا أنه لم يستطع الحصول إلا على مبلغ يساوي نصف ثمـــن الدواء، وأخبر ياسر الصيدلي بـــأن زوجته على وشك الموت وطلب منه أن يبيعه الدواء بسعر أقل أو أن يدفع له المبلغ المتبقي فيمـــا بعد ولكن الصيدلي رفض قائلاً إنه صاحب الاختراع ومن حقه أن يجمع أرباحاً من بيع هذا الدواء. لذا أصبح ياسر يائساً، وبدأ يفكر بطريقة للسطو على الصيدلية ليلاً ليسرق الدواء لإنقاذ حياة زوجته من الموت.

س: هل يسرق ياسر الدواء؟ اختر إحدى الإجابات التالية:-

(   ) يجب أن يسرقه.   (   ) لا أستطيع أن أُقرر. (   ) يجب أن لا يسرقه.

القسم (أ) قدر أهمية كل سؤال من الأسئلة التالية فيما يتعلق بقرار سرقة الدواء أو عدم سرقته وذلك بوضع إشارة (×) في المربع المناسب.

	الأسئــــــــــــــــلة	مهم جداً	مهم بعض الشيء	قليل الأهمية	ليس مهماً
1	هل يجب على الفرد أن يلتزم بالقوانين الاجتماعيـــة دائماً ؟				
2	هل حب الرجل لزوجته يدفعه للقيام بالـــسرقة مـــن أجلها ؟				
3	هل ياسر مستعد للمخاطرة بنفسه بتعريضها للقتل أو السجن من أجل دواء ربما ينفع ؟				
4	هل ياسر مصارع محترف أو لديـــه قـــدرة علـــى مواجهة المصارعين المحترفين ؟				
5	هل ياسر يقوم بالسرقة من أجل نفسه أو من أجـــل الآخرين ؟				
6	هل يجب علينا احترام حق الصيدلي في اختراعه ؟				
7	هل قيمة الحياة أكثر أهميـــة مـــن المـــوت علـــى المستويين الاجتماعي والفردي ؟				

	الأسئـــــــــــلة	مهم جداً	مهم بعض الشيء	قليل الأهمية	ليس مهماً
8	هل القيم الأخلاقية مطلب أساسي لتحديد العلاقـــات بين الناس ؟				
9	هل يجب أن يكون هناك قانون يحمـــي المحتكـــرين ليحتمي الصيدلي به ؟				
10	هل القانون في مثل هذه الحالة يمنع الإنـــسان مـــن الحصول على أهم حق من حقــــــوقه وهــــــو (حق الحياة) ؟				
11	هل يستحق الصيدلي السرقة لأنه جشع وطماع ؟				
12	هل السرقة في مثل هذه الحالة تجلب الخير والمنفعة للمجتمع ؟				

القسم (ب) اختر من بين الأسئلة السابقة الأربعة أسئلة أكثر أهمية بالنسبة إليك ورتبها وفقا للترتيب المبين أدناه (يُكتفى بذكر رقم السؤال) :

-السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى ☐ - السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة ☐

-السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية ☐ - السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة ☐

-السجين الهارب-

حكم على رجل بالسجن لمدة عشر سنوات وبعد أن انقضى عام من فترة سجنه هرب وذهب إلى مدينة أخرى وأطلق عل نفسه اسماً آخر هو "حاتم" وبعد ثماني سنوات من العمل الشاق استطاع إنشاء مشروع خاص به، حيث كان لطيفاً مع زبائنه وعماله، وكان يتصدق من أمواله التي يكسبها على الفقراء والمساكين واتصف بالعدل والإحسان، حيث كان عماله يتقاضون أجوراً مرتفعة، وفي أحد الأيام جاءت سيدة إلى مكان عمله، وكانت جارة قديمة له وتعرفت عليه وتذكرت أنه السجين الهارب منذ ثماني سنوات والذي مازالت الشرطة تبحث عنه حتى الآن.

س: هل تخبر السيدة الشرطة لكي يعاد "حاتم" مرة أخرى إلى السجن؟ اختر إحدى الإجابات التالية:-

( ) يجب أن تخبر الشرطة. ( ) لا أستطيع أن اقرر. ( ) يجب أن لا تخبر الشرطة.

القسم (أ) قدر أهمية كل سؤال من الأسئلة التالية فيما يتعلق بقرار الأخبار عن "حاتم" للشرطة أو عدم الأخبار عنه وذلك بوضع إشارة (×) في المربع المناسب.

	الأسئلة	مهم جداً	مهم بعض الشيء	قليل الأهمية	ليس مهماً
1	هل من الممكن أن يكون حاتم قد أصبح إنساناً صالحاً خلال هذه المدة وأنه ليس بالشخص السيء ؟				
2	هل هروب الشخص من عقوبة جريمة كان قد قام بها يشجع حدوث المزيد من الجرائم ؟				
3	هل يعيش الإنسان بأمان بدون سجون وقوانين ؟				
4	هل حقاً أن حاتم قد قام بواجبه نحو المجتمع الذي يعيش فيه ؟				
5	هل يكون المجتمع قد خيب توقعات حاتم إذا سلمه للشرطة ؟				
6	هل يجني المجتمع فوائد من السجن وبخاصة لأشخاص فاضلين ؟				

	الأسئلة	مهم جداً	مهم بعض الشيء	قليل الأهمية	ليس مهماً
7	هل يمكن أن يكون الإنسان قاسياً وبلا قلب لدرجة أن يرسل حاتم إلى السجن ؟				
8	هل من العدل أن يطلق سراح حاتم بينما يقضي جميع السجناء مدة أحكامهم كاملة ؟				
9	هل كانت السيدة جارة جيدة لحاتم ؟				
10	هل من الواجب على المجتمع الإبلاغ عن المجرم الهارب بغض النظر عن الظروف المحيطة به ؟				
11	هل هناك طريقة يمكن من خلالها احترام حقوق الناس ومصالحهم ؟				
12	هل ذهاب حاتم إلى السجن فيه الخير له ويحمي أناسا آخرين ؟				

القسم (ب) اختر من بين الأسئلة السابقة الأربعة أسئلة أكثر أهمية بالنسبة إليك وربتها وفقاً للترتيب المبين أدناه (يكتفى بذكر رقم السؤال):

- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى ☐ - السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة ☐
- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية ☐ - السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة ☐

- مشكلة الطبيب -

أم احمد سيدة تعاني من ألم شديد بسبب إصابتها بالسرطان، وقد أخبرها الطبيب بأنها ستموت خلال ستة شهور فقط. لكنها خلال هذه الفترة كانت تعاني معاناة شديدة وتتألم كثيرا، ولكنها كانت ضعيفة جسمياً بحيث لو تناولت كمية كبيرة نسبياً من الجرعة المقاومة للألم (المخدر) يمكن أن تموت حالاً، كانت السيدة تعاني من شدة الانفعال وتكاد تجن من شدة الألم، توسلت السيدة إلى الطبيب أن يعطيها هذه الجرعة من (المخدر) ويريحها من شدة الألم، وكانت تقول إنها لا تستطيع أن تتحمل الألم وأنها سوف تموت لا محال خلال أشهر قليلة.

س: ماذا يجب على الطبيب أن يفعل ؟ اختر إحدى الإجابات التالية:-

( ) يجب أن يعطيها الجرعة.( ) لا أستطيع أن اقرر.( ) لا يجوز أن يعطيها الجرعة.

القسم (أ) قدر أهمية كل سؤال من الأسئلة التالية فيما يتعلق بقرار إعطاء هذه الجرعة أو عدم إعطائها وذلك بوضع إشارة (×) في المربع المناسب.

	الأسئلة	مهم جداً	مهم بعض الشيء	قليل الأهمية	ليس مهماً
1	هل تفضل عائلة السيدة أن تعطى كمية من المخدر كافية لموتها أم لا ؟				
2	هل يخضع الطبيب في حالة إعطائه السيدة الجرعة لنفس القوانين التي يخضع لها القاتل ؟				
3	هل سيكون الناس أحسن حالاً إذا لم يتحكم المجتمع بحياتهم وموتهم ؟				
4	هل يستطيع الطبيب أن يجعل وفاة السيدة تبدو وكأنها موت طبيعي ؟				
5	هل يحق للدولة أن تفرض استمرار الحياة لأناس لا يرغبون في الاستمرار بها ؟				
6	هل للموت قيمة قبل أن يفرض المجتمع وجهة نظره على القيم الشخصية ؟				
7	هل يتعاطف الطبيب مع معاناة السيدة من المرض				

	الأسئـــــــــلة	مهم جداً	مهم بعض الشيء	قليل الأهمية	ليس مهماً
	أم يهتم أكثر بما سيقوله المجتمع ؟				
8	هل تعتبر المساعدة في إنهاء حياة إنـــسان عمـــلاً تعاونياً مسؤول ؟				
9	هل يستطيع أحد أن يقدر متى تنتهي حياة الإنسان غير الله ؟				
10	هل هناك مبادئ وقيم أخلاقية وضـــعها الطبيـــب لنفسه بحيث تحدد نمط سلوكه الشخصي وطريقـــة تعامله مع الناس ؟				
11	هل للمجتمع الحق في الـــسماح للأفـــراد بإنهـــاء حياتهم متى يشاؤون ؟				
12	هل للمجتمع الحق في السماح بالانتحـــار أو قتـــل الرحمة مع الحفاظ على حياة الذين يريدون العيش مصانة ؟				

القسم (ب) اختر من بين الأسئلة السابقة الأربعة أسئلة أكثر أهمية بالنسبة إليك ورتبها وفقا للترتيب المبين أدناه (يكتفى بذكر رقم السؤال) :

- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى [ ]
- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة [ ]
- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية [ ]
- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة [ ]

ملحق رقم (ب)

مفتاح تصحيح مقياس النمو الأخلاقي (D. i. T)

الأسئلة / المعضلة الأخلاقية	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
ياسر والدواء	5A	3	5A	A	6	M	4	3	M	2	3	4
السجين الهارب	5A	4	5B	4	6	3	M	5A	2	A	4	3
مشكلة الطبيب	5A	4	5B	4	6	3	M	5A	2	A	4	3

ملاحظة:

يمثل العمود الأول المعضلات الأخلاقية الثلاثة التى سيجيب عنها المفحــوص، والاسئلة تمثل عدد أسئلة كل معضلة أخلاقية. بينما سطوره تمثل المراحل التى يمثلهــا كل سؤال من الاسئلة الاثنى عشر لكل قصة. في حين يشير الرمز(M) إلى الاجابات الاعتباطية للمفحوص، والرمز(A) يُشير إلى معارضة المفحوص للأحكــام الأخلاقيــة التقليدية .

ملحق رقم (ج)

نموذج تفريغ الإجابات الخاصة بتصحيح مقياس النمو الأخلاقي (D.I.T)

الجنس: التخصص:

المستوى الدراسي:

المراحل / القصص	2 2	3 3	4 4	5أ A5	5ب B5	6 6	أ A	م M	ب P-score*
ياسر و الدواء									
السجين الهارب									
مشكلة الطبيب									
المجموع									
النسبة المئوية									

* P – score : عبارة عن مجموع درجات المفحوص على المستوى المبدئي (المرحلة A5, B5,6) و هو مؤشر لمستوى النمو الأخلاقي لدى المفحوص .

ملحق (د)

كتاب تسهيل المهمة

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ك ت/١٠/١٤ / ٢٣٢٤
التاريخ: ٦ / جمادى الاخرة / ١٤٣١ هـ
الموافق: ١٩ /٥/ ٢٠١٠ م

الى من يهمه الأمر

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب
حسام حنا قسيس

تحية طيبة وبعد ، ، ،

يقوم الطالب حسام حنا قسيس بدراسة بعنوان **" الحكم الأخلاقي لدى عينة من طلبة المدارس في مدينة حيفا في ضوء بعض المتغيرات "** وذلك إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، ويستدعي ذلك تطبيق الاستبانة (المرفقة)، على عينة من طلبة المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في مدينة حيفا .

أرجو التكرم بالموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور اعلاه.
شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم مع الجامعة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د محمد عليمات

Tel: 962-2-7211111 Fax: 962-2-7211169 Irbid - Jordan

Abstract

Hossam, kassis. Moral Judgment among School students in Haifa City in Light Some Variables. Master Thesis. Yarmouk University. 2010. Supervisor (Prof. Shafeq Alawneh)

The purpose of the study was to investigate the level of moral Judgment among A sample of School students in Haifa city Moreover, exploring the differences in the level of moral judgment according to gender, social and economic level variables.

The sample of the study consisted of (387) male (142) and female students from the secondary stage. To achieve the aims of this study the researcher used the descriptive Retrieval approach, and to investigate the level of moral judgment the researcher administrated issues identification scale for Rest to measure the level of moral development translated by Nuseer(1981) consisting of six stories presenting a moral issue on each story.

The findings of the study indicated that secondary stage students in Haifa city were in the stage (4) of the moral judgment, as it cam in the first rank, with the highest frequency totaled (133). Followed by stage (5A, 5B) in the second rank, with a frequency of (131), while stage (3) came in the third rank, with a frequency of (119). Finally the Second stage came in the final rank with a frequency of (4). Moreover, there were no significant statistical

differences at the level of ($\alpha = 0.05$) in the stages of moral judgment due to gender, social and economic variables.

Based on the findings the researcher recommended there is a veal need to enhan the oral concepts and developing the positive understanding of the moral judgments, as well as, instilling the concepts of justice and equity among students within the society, through valuable educational programs and curriculum.

Key words: Moral Judgment, School students, Haifa city.